



Leinonen Juho

Yläkoululaisten näkemyksiä opettajan vuorovaikutuksellisesta toiminnasta luottamuksen
kannalta

Pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Opetus- ja kasvatusalan tutkinto-ohjelma
Luokanopettaja
2019

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Yläkoululaisten näkemyksiä opettajan vuorovaikutuksellisesta toiminnasta luottamuksen kannalta (Leinonen, Juho)

Kasvatustieteen (KM) pro gradu -tutkielma, 80 sivua, 5 liitesivua

Toukokuu 2019

Tutkimus selvittää yläkouluikäisten oppilaiden näkemyksiä opettajan vuorovaikutuksellisesta toiminnasta luottamuksen kannalta. Tavoitteena on saada selville, miten oppilaat arvioivat luottamusta opettajaa kohtaan, sekä opettajan toimintaa erilaisissa vuorovaikutustilanteissa, ja kuinka se vaikuttaa oppilaan ja opettajan väliseen luottamukseen. Lisäksi tutkimuksessa avataan näkökulmia koulussa koettuun viihtymiseen ja hyvinvointiin luottamuksen ja sosiaalisen vuorovaikutuksen näkökulmasta.

Teknologian kehittyminen on vaikuttanut ihmisten vuorovaikutusmaailmaan ja tätä kautta myös luottamussuhteiden rakentumiseen. Perusopetuksen opetussuunnitelma kuitenkin erityisesti painottaa sosiaalisten taitojen merkitystä, joten luottamus- ja vuorovaikutussuhteiden analysointi on myös hyvin ajankohtaista. Lisäksi koulu toimii nuorelle merkittävänä sosiaalisen pääoman lähteenä, joten myös se huomioiden on kyseiseen aihepiiriin syventyminen varsin tärkeää. Tutkimustuloksia on mahdollista hyödyntää opettajien vuorovaikutustaitojen kehittämisen tukena, tai pohdittaessa syitä ja mahdollisuuksia sujuvamman vuorovaikutuksen sekä luottamuksen rakentamiseksi.

Tutkimus toteutettiin kainuulaisella yhtenäiskoululla vuodenvaihteessa 2018-2019. Tutkimuksen aineisto koostuu kolmentoista oppilaan kokemuksista ja näkemyksistä, jotka kerättiin teemahaastatteluiden avulla. Haastateltavina henkilöinä toimivat kahdeksas- ja yhdeksäsluokkalaiset pojat ja tytöt. Teemahaastattelujen analysoinnissa käytettiin laadulliselle tutkimukselle ominaista perusmenetelmää, sisällönanalyysia. Haastatteluaineistot analysoitiin aineistolähtöisesti luokittelemalla ne luottamuksen ja sosiaalisen vuorovaikutuksen aihekokonaisuuden kautta eri teemoihin.

Tutkimuksessa selvisi, että opettajan luotettavuutta ja tätä kautta luottamusta rakennetaan pitkälti opettajan henkilökohtaisten ominaisuuksien kautta. Tutkimusaineistosta nousivat esiin käyttäytymisen luotettavuuden, lähestyttävyyden ja avoimuuden, hyväluontoisuuden sekä ammatillisen osaamisen teemat. Ominaisuudet ohjaavat opettajan päivittäistä koulutyöskentelyä, ja näin ollen niissä menestyminen voi joko edistää tai purkaa luotettavaa vaikutelmaa, jolla taas on yhteys luottamuksen muodostumiseen. Lisäksi luottamuksellisilla kontakteilla ja toimivalla vuorovaikutuksella edistetään oppilaiden kokemaa viihtymistä koulussa. Tutkimuksessa havaittiin myös, että oppiaineiden välille voi muodostua viihtyvyyseroja opettajien suuren vaihtuvuuden vuoksi, mikä näkyy erityisesti perusopetuksen yläluokkien arjessa.

Avainsanat: luottamus, sosiaalinen vuorovaikutus, luotettavuus, kouluviihtyvyys, kohtaaminen, välittäminen

Sisälllys

1	Johdanto	5
2	Sosiaalinen vuorovaikutus ja luottamus sosiaalisina ilmiöinä	8
2.1	Sosiaalisen vuorovaikutuksen käsite	8
2.2	Kohtaava vuorovaikutus	11
2.3	Luottamuksen määritelmä ja ulottuvuudet	13
2.4	Luottamuksen sisältämä riski	14
2.5	Luottamus taipumuksena	15
2.6	Luotettavuuden ja epäluotettavuuden luonnehdintoja	16
3	Opettajan persoona ja toiminta luottamussuhteen rakentajana	18
3.1	Luottamuksen merkitys ja sen edistäminen koulussa	18
3.2	Pedagoginen suhde opettajan ja oppilaan välillä	19
3.3	Opettajan vallan ja luottamuksen välinen suhde	20
3.4	Opettajan tarjoama sosiaalinen tuki	21
3.5	Opettajan rooli osana oppilaiden luottamuskokemuksia	22
4	Luottamus ja vuorovaikutus suhteessa kouluviihtyvyyteen	24
4.1	Luottamustutkimuksia koulusta opettajan ja oppilaan välillä	24
4.2	Tutkimustuloksia ja merkityksiä kouluviihtyvyydestä	24
4.3	Luottamus yhteydessä kouluviihtyvyyteen	25
4.4	Opettajan toiminta kouluviihtyvyyden ja hyvinvoinnin lisääjänä tai vähentäjänä	27
4.5	Kouluviihtyvyys yhteydessä oppimismotivaatioon	28
5	Tutkimuksen toteutus	30
5.1	Tutkimusongelmat	30
5.2	Kvalitatiivinen tutkimusote	30
5.3	Teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä	32
5.4	Tutkimusaineiston keruu ja analysointi	33
5.5	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	36
6	Tutkimustulokset	39
6.1	Mitä kautta oppilaat määrittelevät opettajan luotettavuuden sekä miten oppilaan ja opettajan väliset vuorovaikutustilanteet koetaan?	39
6.1.1	Käyttäytymisen luotettavuus	39
6.1.2	Lähestyttävyys ja avoimuus	44
6.1.3	Hyväluontoisuus	50
6.1.4	Ammatillinen osaaminen	54
6.2	Millainen on toimivan vuorovaikutuksen ja luottamuksen suhde kouluviihtyvyyteen?	58

7	Tulosten kokoava lopputarkastelu ja johtopäätökset	62
8	Pohdinta	68
	Lähteet	73
	Liitteet	81

1 Johdanto

Teknologian kehittyminen on muovannut ihmisten sosiaalista vuorovaikutusta ja näin ollen myös luottamukseen vaikuttavia seikkoja. Sosiaalisen median kehittyminen on tietysti mahdollistanut ihmisille vaihtoehtoisia tapoja toimia vuorovaikutuksessa, mutta kehityssuuntaus ei välttämättä olekaan täysin positiivinen. Sosiaalisen median voimistumisen myötä kasvokkain tapahtuvat kontaktit ovat merkittävästi vähentyneet, ja myös ilmaisun jyrkkyys on muuttunut radikaalimpaan suuntaan (Sipola, 2017). Olennainen haaste liittyy tässä kokonaisuudessa siihen, kuinka paljon sosiaalista vuorovaikutusta ja sen avulla muodostettavia luottamussuhteita arvostetaan, sekä kuinka hyvin näitä taitoja osataan ylipäättään pitää yllä ja kehittää.

Arvostuksen kannalta onkin hyvin positiivista, että uusi opetussuunnitelma korostaa vuorovaikutuksen merkitystä ja näin ollen sille annetaan oikeasti painoarvoa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 21) mukaan koulutyöhön sisällytetään runsaasti mahdollisuuksia harjoittaa omien mielipiteiden rakentavaa esittämistä ja toimimaan eettisesti. Kouluyhteisön tavoitteena on myös avata oppilaille kokemuksia vuorovaikutuksen merkityksestä omalle kehitykselleen. Kokonaisuudessaan tarkoituksena on kehittää sosiaalisia taitoja, oppia itsensä ilmaisemista vaihtelevin tavoin sekä esiintymään erilaisissa tilanteissa. Tämänhetkinen perusopetuksen opetussuunnitelma pyrkii käytännössä vastamaan vuorovaikutuksen muuttuneeseen tilaan, ja vuorovaikutuksen käsite kuuluukin laaja-alaisen osaamisen alueisiin osana perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita. (POPS 2014, 21.)

Kiinnostukseni luottamusta ja sosiaalista vuorovaikutusta kohtaan on herännyt käytännön kokemuksista opettamiseen, kouluttamiseen ja ohjaamiseen liittyvissä tehtävissä. Kokemukset niin perusopetuksesta kuin myös urheilun tuomaritehtävistä ovat osoittaneet sosiaalisen vuorovaikutuksen ja luottamuksen kentän laajuuden sekä sen erittäin tärkeän merkityksen. Tutkimuksen motiivina toimivat myös positiiviset kokemukset omilta kouluvuosilta vuorovaikutukseen ja luottamukseen liittyen. Koulutyöskentely on päivittäistä vuorovaikutusta sekä oppilaiden että opettajien ja oppilaiden kesken, joten myös sen keskeisen roolin ymmärtäminen luo motivaatiota tutkimuksen tekemiselle. Henkilökohtaisesti mieleeni ovat jääneet vuorovaikutustaidoiltaan edistyneet ja luottamusta rakentavat opettajat, joilla on ollut jopa selkeää vaikutusta eri aineiden opiskelun mielekkyyteen. Opettajan ja kasvattajan työ sisältää usein myös myönteisiä vuorovaikutustilanteita, kuten iloitemista, myötäelämistä ja

kannustamista. Tästäkin huolimatta opettajien ja oppilaiden välistä vuorovaikutusta kuvataan turhan usein kielteisestä näkökulmasta. (Cantell 2010, 9.)

Luottamuksen ja sosiaalisen vuorovaikutuksen aihepiirejä on tutkittu useista eri lähtökohdista, ja aikaisemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että esimerkiksi luottamuksen ja koulussa viihtymisen välillä vallitsee positiivinen yhteys (Raatikainen, 2011; Jukantupa, 2015). Lisäksi opettajan oppilaalle tarjoaman sosioemotionaalisen tuen on havaittu olevan positiivisesti yhteydessä opettaja-oppilassuhteen läheisyyden kanssa (Niemelä, 2016). Merkitykselliseksi oppilaat ovat nostaneet ylipäänsä hyväksynnän, tasavertaisuuden ja turvallisuuden kokemukset, joihin opettaja voi omalla toiminnallaan olennaisesti vaikuttaa (Jukantupa, 2015). Toimivista vuorovaikutussuhteista myös Eskelinen (2012) on tutkimuksessaan havainnut, että opettajan hyvä sosioemotionaalinen vuorovaikutusosaaminen vaikuttaa merkittävästi opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutussuhteeseen. Tutkimuksessa saatiin lisäksi opettajien näkemyksiä myönteisen vuorovaikutuksen syntymisestä - ilman oppilaan arvostusta ja kiinnostusta heidän asioitansa kohtaan ei sellaista ole mahdollista syntyä. Myös opettajan luotettavuudella havaittiin olevan vaikutusta hyvän ja toimivan vuorovaikutussuhteen syntymiseen. (Eskelinen, 2012.)

Tämän laadullisen tutkimuksen tavoitteena on selvittää yläkouluikäisten oppilaiden kokemuksia ja näkemyksiä opettajan vuorovaikutuksellisesta toiminnasta luottamuksen kannalta. Tutkimuksessa mielenkiinto kohdistuu siihen, millaiseksi opettajan ja oppilaan väliset vuorovaikutustilanteet yleensä koetaan, ja minkälaisin määritelmien nuoret arvioivat opettajan luotettavuutta. Lisäksi tavoitteena on selvittää, miten toimiva vuorovaikutus ja luottamus ovat yhteydessä kouluviihtyvyyden kanssa. Oppilaan näkökulma luottamuksen ja sosiaalisen vuorovaikutuksen tutkimisessa on hyvin merkittävä, sillä luottamus voi rakentua vain, mikäli oppilas näkee opettajan luotettavana.

Tutkimus koostuu kahdeksasta pääluvusta. Toisessa, kolmannessa ja neljännessä luvussa avataan eri näkökulmien kautta tutkimuksen keskeisimmät käsitteet ja teoreettinen viitekehys. Viidennessä luvussa käsitellään tutkimusprosessin toteuttamista ja millaisia metodologisia valintoja tutkimuksessa käytetään. Tutkimustulosten käsittely tapahtuu luvussa kuusi, jonka alaluvut nousevat aineistolähtöisen sisällönanalyysin tapaan tutkimusaineiston analyysistä. Seitsemännessä luvussa tehdään yhteenvetoa saavutetuista tutkimustuloksista ja lisäksi analysoidaan niitä tutkimuksen tavoitteen ja merkityksen kannalta. Pohdinnassa mietitään tutkimuksen tuloksia myös ennako-oletusten näkökulmasta, esitetään tutkimukseen liittyviä

rajoituksia, pohditaan tutkimusprosessin eri vaiheita, sekä esitetään ideoita mahdollisia jatkotutkimuksia varten.

2 Sosiaalinen vuorovaikutus ja luottamus sosiaalisina ilmiöinä

Seuraavissa alaluvuissa avataan sosiaalista vuorovaikutusta ja luottamusta sosiaalisina ilmiöinä aiheista tehtyjen tutkimusten ja kirjallisuuden pohjalta. Sosiaalisesta vuorovaikutuksesta puhuttaessa keskitytään yleisellä tasolla erityisesti vuorovaikutustaitoihin, kuten kuuntelun ja keskustelun hallitsemiseen. Koulukontekstissa huomio taas keskittyy kohtaavaan vuorovaikutukseen. Luottamuksen määrittelyn osalta perehdytään luottamuksen tehtävän selvittämiseen, sen moniulotteiseen luonteeseen ja haavoittuvaisuuteen. Esille nostetaan myös huomioita ihmisen pohjimmaisesta taipumuksesta luottamukseen.

2.1 Sosiaalisen vuorovaikutuksen käsite

Sosiaalinen vuorovaikutus on viestinnästä riippuvaista, eikä sen syntymiseksi pelkästään fyysinen läheisyys ole edellytyksenä riittävä, vaan vaaditaan myös, että ihmiset osoittavat havainneensa tämän seikan. Sosiaalinen vuorovaikutus on riippuvainen sekä kielen että ruumiinliikkeiden avulla välitetyistä viesteistä. (Gahagan 1977, 21.) Sosiaaliset ärsykkeet muovaavat meistä ihmisyhteisön jäseniä, ja ihmisen kehittymistä yhteiskunnan jäseneksi sosiaalisilta taidoiltaan nimitetään *sosialisaatioprosessiksi*, joka saa alkunsa jo varhaisessa lapsuudessa. Sosialisaatioprosessin kautta ihminen oppii yhteiskunnan normeista ja arvoista lähtevät toimintatavat ja käyttäytymissäännöt. (Kauppila 2005, 19.)

Sosiaalinen vuorovaikutus on yläkäsite, johon lukeutuvia alakäsitteitä ovat *sosiaaliset taidot* ja *sosiaaliset suhteet*. Sosiaaliset taidot kuuluvat käsitteellisesti *sosiaalisen kompetenssin* alueeseen, joka käsittää esimerkiksi ihmisen sopeutumiseen liittyviä taitoja. Sosiaaliset suhteet sen sijaan kuvaavat sosiaalisen vuorovaikutuksen luonnetta ja sen erilaisia laadullisia piirteitä. Sosiaaliset taidot sisältävät kokonaisuudessaan varsin laajasti tiettyjä vuorovaikutuksen muotoja, kuten *yhteistoimintataitoja* tai *sosiokognitiivisia* eli ihmisen tiedollisia taitoja, jotka kuvaavat sosiaalisten tilanteiden tiedollista hallintaa. Sosiaalipsykologian tutkimusalalla puhutaan myös *interpersoonallisista* taidoista, jotka tarkoittavat ihmisten välisiä, lähinnä kasvokkain tapahtuvia vuorovaikutusmenetelmiä. (Kauppila 2005, 19.)

Vuorovaikutuksen kenttään lukeutuu olennaisena myös *kommunikaation* käsite, jolla tarkoitetaan sanallista tai sanatonta viestintää. *Verbaalinen* eli sanallinen viestintä on sosiaalisessa tilanteessa tapahtuvaa esittämistä ja puhumista, johon kuuluu olennaisena *kielioppi* - se, kuinka sanat ovat järjestyneet peräkkäin ja muodostavat merkityksiä. Ilmeet ja

eleet vastaavasti kuuluvat *non-verbaaliseen* viestintään, joka joskus on vaikuttavampaa verbaaliseen viestintään verrattuna. (Kauppila 2005, 19-20.) Erään käsityksen mukaan erityisesti non-verbaalisen viestinnän merkeillä olisi erityinen tehtävä sosiaalisen vuorovaikutuksen ohjaamisessa ja sopeuttamisessa, sillä ne mahdollistavat tunteiden ja asenteiden ilmaisun. Kielen primäärisen merkityksen taas arvellaan olevan sellaisten asioiden, ajatusten ja tapahtumien kuvaamisessa, jotka eivät ole välittömästi läsnä. Gahaganin (1977, 24) mukaan todellisuus ei kuitenkaan ole teorian kuvaileman mustavalkoinen, koska kielellä on merkitystä sosiaalisen käyttäytymisen ohjaamisessa. Tunteita ja asenteita on näin kielen avulla mahdollista ilmaista huomattavasti tehokkaammin non-verbaaliseen viestintään verrattuna. (Gahagan 1977, 24.)

Vuorovaikutustaidot

Vuorovaikutustaidot sisältävät laajan joukon asioita, ja ihmisten vuorovaikutustaidossa on havaittu hyvin merkittäviäkin eroja. Kauppila (2005, 22) käyttää vuorovaikutustaitojen jakamisessa neljää eri kehittämisen osa-aluetta. Ensimmäinen osa-alue on *kommunikoinnin* eli *viestintätaidon kehittäminen* - kommunikoinnin taitoja pidetäänkin ihmisen vuorovaikutustaidoista yhä merkittävämpänä. (Kauppila 2005, 22.) Kommunikaatiossa mahdollistuu toisen ihmisen käyttäytymiseen tai ajatteluun vaikuttaminen, eli kommunikaatio on käytännössä vuorovaikutuksen ydin ja myös välttämätön edellytys. Ilman verbaalista tai non-verbaalista viestintää myöskään vuorovaikutus ei ole mahdollista (Ojala & Uutela 1993, 76).

Toisena kehittämisen osa-alueena mainitaan *sosiaalisen kyvykkyyden kehittäminen*. Sosiaalinen kyvykkyys sisältää laajan valikoiman sosiaalisen vuorovaikutuksen taitoja, jotka ilmenevät kykyinä tulla toimeen toisten ihmisten kanssa, kuten hyvien neuvottelutaitojen hallitseminen tai valmius ryhmätyöskentelyyn. Kauppilan (2005, 23) mukaan sosiaalisesti ulospäin suuntautuneet ihmiset eli *ekstrovertit* saavat etumatkaa sosiaalisesti sisäänpäin suuntautuneisiin eli *introverteihin* verrattuna. Molemmissa ryhmissä sosiaalisuuden kehittämisen katsotaan kuitenkin mahdollistuvan, sillä sitä voidaan huomattavasti kehittää kokemuksen ja koulutuksen avulla. (Kauppila 2005, 23.)

Vuorovaikutustaitojen kolmanneksi kehittämisen osa-alueeksi Kauppila (2005, 23) nostaa *sosiaalisen havaitsemisen ja herkkyyden kehittämisen*, joiden hallitseminen vaihtelevissa sosiaalisissa tilanteissa auttaa toisten ihmisten ymmärtämisessä. Kuinka paljon toista ihmistä

taas voidaan lukea, riippuu se *sosiaalisesta herkkyydestä*. Sosiaalisen havaitsemisen herkkyyttä on mahdollista harjoitella erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa, kuten ryhmätyöskentelyssä. Neljäs vuorovaikutustaitojen kehittämisen osa-alue on *empatian kehittäminen*, joka käsittää kyvyn osallistua toisen tilanteeseen tunnetasolla ja ymmärtää toista. Empatian osa-alueen merkitys nousee korostetusti esiin juuri opetustyössä, sillä opettajalta odotetaan empatiakykyä erityisesti haasteellisten opiskelijoiden kohtaamisessa. (Kauppila 2005, 23-24.)

Kuunteleminen ja keskusteleminen

Sosiaalisesta vuorovaikutuksesta puhuttaessa ovat kuunteleminen ja keskusteleminen hyvin merkityksellisiä taitoja. Mahdollisesti eniten ongelmia ja väärinkäsityksiä ihmisten välille syntyy nimenomaan huonon kuuntelemisen johdosta. Varsin herkästi sattuu myös niin, että ihminen kuulee vain sen, mitä haluaa kuulla tai pelkää kuulevansa. (Huhtinen 2001, 21.) *Dissonanssiteorian* eli *sisäisen ristiriidan teorian* mukaan ihmiset pyrkivät välttämään sisäisiä paradokseja, jotka voivat olla ristiriitoja esimerkiksi uuden ja aikaisemman kokemuksen välillä. Paradokseja välttääkseen ihmiset vastaanottavat mieluiten sellaista informaatiota, josta on heille hyötyä tai joka on heille mieluista. (Ojala & Uutela 1993, 78.)

Huhtisen (2001, 21) mukaan hyvä kuunteleminen ei ole ainoastaan korvien käyttöä ja keskittymistä, vaan keskittynyt kuuntelija kykenee katsomaan, kysymään ja tarkentamaan. Verbaalisen viestinnän ohella non-verbaalinen viestintä, eli ilmeet, eleet ja asennot antavat myös runsaasti lisäinformaatiota. Aktiivinen kuuntelu on tehokas menetelmä esimerkiksi neuvottelutilanteissa, sille se viestii neuvottelukumppaneille, että hän on tullut kuulluksi. Lisäksi tarkentavat kysymykset, kuten "*Ymmärsinkö oikein?*", "*Tarkoititko siis, että?*" vähentävät väärinymmärryksen mahdollisuutta. Kommunikaatiossa väärinymmärryksen paikkoja on lukuisia, sillä sanat ja ilmaisut ovat usein hyvin monitulkintaisia. (Huhtinen 2001, 21.)

Keskustelu on yksi sosiaalisen vuorovaikutuksen perusmuodoista, jossa kieltä käytetään intentionaalisesti, organisoidusti ja luovasti ihmisten kesken. Vuorovaikutteisuus ilmenee keskustelussa puheen ja kuuntelun vuorottelemisena, ja siihen liittyvinä sanattomina toimintoina, kuten ilmeinä ja eleinä. Keskustelussa on olennaista välittää merkityksellisiä viestejä, joihin toisten odotetaan vastaavan. Keskustelulla pyritään esimerkiksi saamaan toinen tekemään jotakin, välittämään informaatiota sekä vaikuttamaan toisten asenteisiin ja päätöksiin. Lisäksi keskustelu toimii tärkeänä toiminnan muotona psyykkisenä tasapainotekijänä ja

tunnekokemuksena. Käytännössä keskustelu siis vahvistaa ihmisten välistä kiinteyttä ja läheisyyttä sekä ihmissuhteiden toimivuutta. Keskustelun avulla ihminen kykenee toteuttamaan omaa luontaista sosiaalisuuttaan yhdessä toisten kanssa, ja yleisenä tavoitteena on pyrkiä yhteisymmärrykseen keskusteluun osallistujien kesken. (Kauppila 2005, 179.)

2.2 Kohtaava vuorovaikutus

Vuorovaikutus on toisen lukemista, kuuntelemista sekä toiselle puhumista ja aistimista, mutta lisäksi läsnäolo ja välittäminen kuuluvat vuorovaikutukseen olennaisesti (Harjunen 2002, 65). Välittäminen ja läsnäolo linkittyvät läheisesti kohtaamisen käsitteeseen, ja juuri koulumaailmassa aito välittäminen ja kohtaaminen ovat erittäin merkityksellisiä asioita. Vaikka kyse olisi yksittäisen oppiaineen sisältöihin liittyvästä asiasta, kuten pilkun tai pisteen paikasta virkkeessä, kyse on lopulta luottamuksellisten suhteiden ja vuorovaikutuksen rakentamisesta ja korostamisesta (Harjunen 2002, 66).

Perusopetuksessa oppilaat ja opettajat ovat luonnollisesti eri-ikäisiä, mikä voi joissain tapauksissa luoda haasteita oppilaan ja opettajan väliselle kohtaamiselle. Sukupolvesta toiseen ollaan siis usein saman tilanteen edessä: vanhemmilla on vaikeuksia ymmärtää nuorten ajatuksia, valintoja ja ratkaisuja (Piironen-Malmi & Strömberg 2008, 175).

Useat aikuiset kokevat murrosikäisen nuoren kohtaamisen vaikeaksi, koska nuori tuntuu kritisoivan ja kyseenalaistavan kaikkea, mitä on ennen pitänyt itsestään selvänä. Toimivaksi havaittu menettelytapa nuorimmaisten murrosikäisten kanssa on, että käyttäytyy kuin tapaisi heidät joka päivä ensimmäistä kertaa. Ensimmäistä kertaa tavattaessa ollaan aina sensitiivisiä, kohteliaita, kunnioittavia ja kiinnostuneita. Käytännössä on siis suositeltavaa kohdata nuori ystävän tavoin, ja tehdä tyynen rauhallisesti hänelle selväksi, mitä tältä odotetaan. (Piironen-Malmi & Strömberg 2008, 176.)

Opettaja vuorovaikutussuhteen osapuolena

Koululuokan opiskelu on jatkuvaa vuorovaikutusta sekä oppilaiden ja opettajan että myös oppilaiden kesken (Aho 2002, 30). Nykyisin lapset ja nuoret nähdään aktiivisina toimijoina, joilla on oikeus itsensä ilmaisuun, ja oppimiseen vuorovaikutuksessa toisten oppilaiden, opettajien sekä eri oppimisympäristöjen ja yhteisöjen kanssa (POPS 2014, 17). Koulun ensisijaisena tehtävänä on auttaa oppilasta kasvamaan ihmisenä ja mahdollistaa jatkuva

sosiaalisten taitojen kehittyminen. Koulussa on kokonaisuudessaan merkittävää saada aikaan ilmapiiri, jossa jokaisella on mahdollisuus tehokkaaseen ja tulokselliseen opiskeluun. Tärkeää on myös osallistaa oppilaat mukaan yhteistyöhön suotuisan oppimisilmapiirin luomiseen. (Piironen-Malmi & Strömberg 2008, 179-180.)

Opettaja nähdään nykyisin ensisijaisesti oppimisen ohjaajana, tukijana ja auttajana, eli vanhojen aikojen karttakeppipedagogiikka ei lukeudu enää opettajan kasvatuksellisiin toimiin (Aho 2002, 27). Ammattitaitoiselle opettajan ja oppilaan väliselle vuorovaikutukselle sen sijaan on ominaista, että opettaja kohtelee oppilaitaan avuliaasti, ymmärtävästi ja ystävällisesti (Fan, 2012). Opettajan myönteisessä vuorovaikutuksessa nähdään myös oppimista tukevia seuroja, sillä opettajan toiminta tukee oppimista, kun opettaja osoittaa olevansa vastuullinen aikuinen, joka kykenee ymmärtämään ja auttamaan oppilaitaan (Sivan & Chan 2013, 20-35). Nuoren on hyvä olla seurassa, jossa voi tuntea itsensä onnistuneeksi. Näin ollen on hyvin merkittävää, että jokainen lapsi ja nuori saisi koulussa päivittäin useita hyväksyviä katseita, joista hyväksyntä, kunnioitus ja välittäminen välittyisivät. (Piironen-Malmi & Strömberg 2008, 181.) Tämän tunteen luomisessa opettajat ovat ehdottomasti avainasemassa.

Kuuntelu ja välittäminen oppilaan kohtaamisessa

Vuorovaikutus- ja ihmissuhdetaidot ovat jatkuvasti kysytympiä taitoja oppilaiden kanssa, mikä johtuu pitkälti oppilaiden lisääntyvästä erilaistumisesta. Opettajalta vaaditaan taitoa kohdata jokainen oppilas omana itsenään. (Määttä & Uusiautti 2012, 32.) Pedagogiikan ominaispiirteisiin kuuluvat välittäminen ja rakkaus sekä toivo ja vastuu lapsesta (Piironen-Malmi & Strömberg 2008, 133). Ihmistä, opiskelijaa tai oppilasta ei tule kohdata esineen kaltaisena. Uusikylän (2006, 42) mukaan meidän tulisi specialistien sijaan kasvattaa persoonallisuudeltaan tasapainoisia ihmisiä. (Uusikylä 2006, 42.)

Oppilaan kohtaamisessa on myös mahdollista epäonnistua, jos häntä ei pidetä aidosti tasavertaisena, vaan häntä pyritään lokeroimaan henkilökohtaisen osaamisen mukaisesti. Laadullisesti heikkoa on myös vuorovaikutus, jossa tarkastellaan vain joitakin kehityksen osa-alueita, ominaisuuksia tai piirteitä lapsessa tai nuorella kokonaisuuden sijaan. (Piironen-Malmi & Strömberg 2008, 133.)

Mitä todellinen välittäminen sitten käytännössä on? Välittämisen etiikassa kuulija on kiinnostunut toisen ihmisen kerronnasta, eikä kuuntele toista ainoastaan velvollisuuden vuoksi.

Estola, Kaunisto, Keski-Filppula, Syrjälä ja Uitto (2007, 54-56) nostavat esiin välittämisen pohjalle rakentuvan keskustelukulttuurin sekä aktiivisen kuuntelun. Aktiivinen kuuntelu on halua kuunnella ja reagoida toiseen ihmiseen sekä hänen kertomukseensa. Käytännössä aktiivinen kuuntelu on normaalia keskustelukumppanin mukana elämistä ja reagointia, johon sisältyvät empatian ja kuuntelemisen ilmaisu erilaisin elein, kuten katsekontaktin ja pään nyökäytysten avulla. (Estola, et al., 2007, 54-56.)

Aito kohtaaminen on suuri taito. Sadoilta internetin keskustelupalstoilta voidaan lukea opettajille suunnattuja kiitoksia; mutta mikä merkittävintä - kiitoksien aiheet ovat hyvin usein samat: aito kohtaaminen, välittäminen, kannustaminen ja esimerkiksi onnistumisen kokemusten tuottaminen. Jokaisella opetusalan ammattilaisella on mahdollisuus vaikuttaa lapsiin ja nuoriin tavalla, jonka vaikutus heijastuu koulun ulkopuolelle aina koteihin saakka. (Piironen-Malmi & Strömberg 2008, 134.)

2.3 Luottamuksen määritelmä ja ulottuvuudet

Mitä luottamus täsmälleen tarkoittaa? Useat tutkijat yhdistävät luottamuksen käsitteen *sosiaalisen pääoman* yhteyteen, ja esittävät luottamuksen sosiaalisen pääoman tukipilarina (Ilmonen & Jokinen 2002, 85). Sosiaalinen pääoma sen sijaan kuvaa ihmisten tai ryhmien välillä vallitsevia sosiaalisia suhteita eli sosiaalisia verkostoja sekä niissä esiintyvää luottamusta ja vastavuoroisuutta (THL, 2013). Luottamuksen tarkka määrittely on haastavaa, sillä käsite on vaikeasti lähestyttävä, koska se muistuttaa monessa suhteessa terveyden käsitettä. Lääketieteessäkin on haastavaa määritellä, mitä terveys tarkalleen on, mutta sairauden määritelmiä löytyy taas varsin runsaasti. On siis huomattavasti vaivattomampaa kertoa, mitä luottamus ei ainakaan ole, eli sen substantiaalinen määrittely on hankalaa. (Misztal 1996, 72.)

Luottamus on merkittävä sekä yksilöiden että yhteisöjen elämässä. Luottamus nähdään mekanismina, joka on sosiaalisesti sitova ja integratiivinen, ja jonka tehtävänä on luoda ja ylläpitää yhteisön keskinäistä solidaarisuutta. Vallitsevan solidaarisuuden ansiosta yhteiskunnallisesta elämästä muodostuu sujuvaa ja ennakoitavaa. Ihmisen luottaessa toiseen hänen ei tarvitse käyttää henkilökohtaisia resurssejaan toisen kontrollointiin. Toiseksi; luottamuksen vallitessa annetaan myös toiselle mahdollisuus kasvattaa vapausastetta, eli mahdollisuus lisääntyvään vastuuseen omista valinnoistaan ja teoistaan kasvaa. (Ilmonen & Jokinen 2002, 95-96.)

Luottamuksen kognitiivinen, emotionaalinen ja behavioraalinen ulottuvuus

Lewisin ja Weigertin (1985, 1967) mukaan luottamus voidaan moniulotteisena ilmiönä jakaa kolmeen ulottuvuuteen: *kognitiiviseen, emotionaaliseen ja behavioraaliseen ulottuvuuteen*. *Kognitiivisella* eli tiedollisella ulottuvuudella tarkoitetaan ihmisen rationaalista päättelyä siitä, onko toiseen osapuoleen mahdollista luottaa, sekä onko toisen käyttäytymisessä havaittavissa pidättyväisyyttä. Luottamuksen päätös perustuu toisen ihmisen luotettavuudesta, kyvykkyydestä ja vastuuntunnosta tehtyihin arvioihin, sillä nämä ovat tukipilareita luottamukselle sen kognitiivisessa ulottuvuudessa. Luottamuksen kognitiivinen ulottuvuus vaatii aikaisempaa kokemusta luottamuksen kohteesta, jotta ihmisen on mahdollista toteuttaa arviointia. (Lewis & Weigert 1985, 1970.)

Luottamuksen *emotionaalinen* eli tunneperäinen ulottuvuus vallitsee kaikissa luottamussuhteissa, mutta erityisen vahvana se ilmenee läheisissä ihmissuhteissa (Lewis & Weigert 1985, 1971). Emotionaalinen ulottuvuus perustuu täysin tunteeseen sekä siihen, kuinka ihminen tuntee toista kohtaan (McAllister 1995, 25). Huolimatta siitä, että Lewis ja Weigert (1985, 1969) jakavat luottamuksen käsitteen ulottuvuuksiin, on näiden ulottuvuuksien erottaminen käytännössä varsin hankalaa, koska luottamus ilmenee usein suurena sosiaalisena kokemuksena, jossa nämä kolme ulottuvuutta ovat läsnä.

2.4 Luottamuksen sisältämä riski

Riski voidaan käsittää yhtenä luottamuksen tunnuspiirteistä (Lewicki & Bunker 1996, 117). Luottamus taas nähdään halukkuutena ottaa riski, mutta riski ei kuitenkaan ole yhtä kuin luottamus - riskin olemassaolo ei itsessään vielä riitä luottamuksen syntymiseen (Sztompka 1999, 30). Baierin (1986, 236) mukaan luottamus sisältää aina riskin, sillä luottaessaan ihminen asettaa itsensä aina haavoittuvaiseen asemaan. Luottamuksessa on myös olennaista tiedostaa, että toisen osapuolen toiminnan täydellinen hallitseminen on mahdotonta. (Baier 1986, 236.) Haavoittuvaisuuden asema tarkoittaa esimerkiksi luottamusta lentokoneen lentäjiin. Riski voi olla valinta tietoinen tai tiedostamaton. Tietoisessa valinnassa toimintaan liittyvät riskit ja uhat ovat henkilön tiedossa, kun taas tiedostamattomassa toiminnassa ei uhkien läsnäoloa kyetä havaitsemaan. (Giddens 1990, 33.)

Luottamuksen riskille voi muodostua hyvin eri merkitys erilaisissa ympäristöissä, mikä on yhteydessä luottamuksen rakentumisen ja ilmentymisen kanssa. Esimerkiksi

armeijakontekstissa täytyy sotilasjohtajan kyetä täyttämään asemansa ja roolinsa edellyttämät odotukset vaihtelevissa tilanteissa. Tutkimukset ovatkin osoittaneet armeijayhteisöissä vallitsevan luottamuksen perustuvan arvioihin johtajan ammatillisesta pätevyydestä, mikä on hyvin ymmärrettävää riskin vakavuus huomioon ottaen. Armeijaympäristössä sotilasjohtajaan kohdistuva luottamus voi näin ollen sisältää konkreettisen riskin vahingoittua. (Brandebo, Sjöberg, Larsson, Eid & Olsen 2013, 127.)

Riskin sisältyminen luottamukseen tiedetään, mutta luottamuksen voidaan sanoa olevan jopa riskin muotoilema. Uudempi sosiologinen teoria ja tutkimus on nostanut esiin luonnonympäristöön ja esineistöön yhteydessä olevia riskejä, ja niitä on jatkuvasti enemmän otettu tarkastelussa keskiöön. Riskiyhteiskunnasta keskusteleminen on saanut alkunsa siitä, että olemme sekä itse aiheuttamassa että kokemassa erilaisia riskejä, usein jopa arvaamattomin seurauksin. (Ilmonen & Jokinen 2002, 113.)

2.5 Luottamus taipumuksena

Luottamus on yksi niistä asioista, joita tarvitaan toisten lähestymiseen, yhdessä toimimiseen sekä elämiseen ylipäänsä. Epäluottamus taas nähdään toisistaan loitontavana tekijänä. (Kotkavirta 2001, 55.) Luottamusta on myös usein luonnehdittu liukasteeksi ja liimaksi. Tällä tarkoitetaan käytännössä sitä, että sen olemassaolo helpottaa ihmisten välistä kanssakäyntiä vähentämällä epävarmuutta, ja lisäksi luo samanaikaisesti yhteisöllisyyden tunnetta. (Tschannen-Moran & Hoy 1998, 341.)

Jokaisella ihmisellä on lähtökohta luottamukselle, ja ihmiset hyödyntävät sitä vuorovaikutuksessa toistensa kanssa (Burke, Lazzarra, Salas & Sims 2007, 609). Taipumus luottamiseen voidaan siis kokea halukkuutena luottaa ihmisiin - näin ollen myös luottamus on mahdollista määritellä yleiseksi uskomukseksi, että ihmisiin voi ylipäänsä luottaa. Lewicki ja Tomlinson (2003, 2) kiteyttävät tämän yleisen uskomuksen toimivan kunnioituksen asteena luottamuksessa, ja sen perustuvan ihmisen aiempaan historiaan sosiaalisen vuorovaikutuksen kontekstissa.

Luottamisen taipumuksessa on kuitenkin yksilöllisiä vaihteluja, ja siihen vaikuttavana tekijänä on perimän kautta saatu taipumuksen suuruus (Mayer, Davis & Schoorman 1995, 716). Luottamisen taipumukselle on myös löydetty ääripäät: *epäluottamus* & *sokea luottamus*. Sokean luottamuksen taipumuksessa ihminen luottaa mihin tahansa, kun taas vastaavasti

epäluottamuksessa hän ei luota mihinkään. Mikäli ihmisen taipumus luottamisessa toisiin on suuri, hänen luottamukseensa eivät vaikuta kolmannen osapuolen tekemät arviot, vaan ainoastaan hänen omat kokemuksensa. (Mayer ym. 1995, 716.)

2.6 Luotettavuuden ja epäluotettavuuden luonnehdintoja

Luotettavuus nähdään yleensä ihmisen henkilökohtaisena ominaisuutena. Luotettavan käyttäytymisen perusta rakentuu kotiympäristössä ja luotettavuus nähdään myös pysyvänä ominaisuutena. Luotettavaan ihmisen suhtaudutaan luottavaisesti, sillä hänen uskotaan pitävän lupauksensa. (Pulkkinen 2002, 50-55.) Tutkimuskirjallisuus ei ole päässyt yksimielisyyteen epäluottamuksen määritelmästä, eli käsitteen eksakti määrittely on hankalaa kuten luottamuksen kohdalla. Lewicki, McAllister & Bies (1998, 440) kertovat joidenkin lähteiden määrittelevän epäluottamusta luottamuksen vastakohtana - luottamuksen vähentyessä voidaan todeta epäluottamuksen lisääntyvän. Litmalan (2002, 43-45) mukaan epäluottamus linkittyy yleensä luottamisen riskitekijöihin. Tämä tarkoittaa, että luottamuksen moraaliset periaatteet, kuten *hyväntahtoisuus* ja *avoimuus* eivät enää ohjaa ihmisen toimintaa. Epäluottamuksen myötä aiheutuvan epäluotettavan vaikutelman muodostuminen on myös henkilön kannalta ikävän vahvaa, sillä epäluottamus syntyy osapuolten välille ripeästi, kun taas purkautuminen voi olla hyvin hidasta. (Litmala 2002, 43-45.)

Opettajilta odotetaan yleisesti tavanomaisia pedagogisia taitoja sekä vuorovaikutusosaamista, johon liittyvät positiivisina tekijöinä käyttäytymisen ennustettavuus ja tuttuus. Raatikaisen (2011, 112) mukaan tavanomainen luotettavuus vaatii opettajalta tavallista, turvallista ja tuttua käytöstä. Raatikaisen tutkimuksessa kävi selvästi ilmi, että opettajan tutut ja turvalliset pedagogiset ja vuorovaikutustaidot sekä yleisesti ottaen tutut toimintamallit olivat positiivisesti yhteydessä oppilaiden kokemuksiin opettajan luotettavuudesta puhuttaessa. Oppilaiden näkemyksissä esiin nousi myös ajatuksia opettajan roolin vaikutuksesta luottamuksen kannalta - tällöin siis korostui näkökulma, jonka mukaan opettajat ovat luotettavia ammattiroolinsa vuoksi. (Raatikainen 2011, 112-114.)

Samaisessa tutkimuksessa opettajan rooliodotukset alittava käyttäytyminen oli suoraan yhteydessä oppilaiden negatiivisiin kokemuksiin ja yleiseen epäluotettavaan tuntemukseen. Tavanomainen epäluottamusta aiheuttava käyttäytyminen oli usein oppilasta alentavaa tai loukkaavaa. Opettajan mielialojen purkaminen oppilaisiin, mykkäkoulut,

tilannesensitiivisyyden puute sekä opettajan ennakkoluulot ja niiden vaikutus arviointiin nousivat esiin oppilaiden kirjoituksissa. (Raatikainen 2011, 114-115.)

3 Opettajan persoona ja toiminta luottamussuhteen rakentajana

Seuraavissa alaluvuissa tarkastellaan opettajan toiminnan ja persoonan merkitystä luottamussuhteen muodostajana koulussa. Opettajan rooli sisältää runsaasti sekä kysymyksiä että odotuksia, ja opettaja toimii käytännössä jatkuvan tarkastelun alaisena. Kappaleessa avataan myös hieman luottamuksen ja vallan välistä suhdetta - ovatko valta ja luottamus aina toisensa poissulkevia tekijöitä, vai voivatko ne jopa toimia toisiaan tukevasti?

3.1 Luottamuksen merkitys ja sen edistäminen koulussa

Luottamuksen olemassaolo on elintärkeä palanen kaikissa kestävässä sosiaalisissa suhteissa (Seligman 1997, 13). Jokaisella meistä on myös mahdollisuus rakentaa luottamusta usein eri tavoin, joista tärkeimpiä ovat teot, jotka toimivat luottamusta ja sen edellytyksiä vahvistavina ilmiöinä (Pentikäinen 2014, 75). Lapsen ja nuoren elämässä koulu on varsin keskeinen vaihe, ja myös hyvin tärkeä osa sosialisatiota kohti aikuisuutta. Nykyisin kasvaminen ja oppiminen eivät enää tukeudu pelkästään opettajan asiantuntemukseen sekä kykyyn opettaa. Oppiminen nykyisen luokkahuoneen moninaisissa ja nopeasti vaihtuvissa tilanteissa rakentuu hyvin monenlaisista tekijöistä. Tämä tulee huomatuksi erityisesti silloin, kun halutaan oppia jotain sellaista, joka antaisi valmiuksia selvittää modernin maailman vaatimuksista. Tässä tapauksessa vaaditaan asiantuntemuksen ja informaation lisäksi tunnetyötä, auktoriteettia sekä kommunikaatiotaitoja. Kokonaisuuden kannalta keskiössä on luottamus. (Ilmonen & Jokinen 2002, 167-168.)

Luottamuksen merkitys koulussa on ihmisten halua ja kykyä huolehtia toisistaan. Luottamukselliset ihmissuhteet muodostavat positiivisia siirtovaikutuksia eli *transfereita*, mikä tarkoittaa luottamuksen ruokkivan itseään. Ilmiötä nimitetään positiivisuuden kehäksi - luottamus siis lisää luottamusta. Luottamus koulussa on yhteydessä myös ihmisten työnteon laatuun. Mikäli koulussa siis on luottamusta, opettajilla on todennäköisesti suurempi tunne tehokkuudesta, sekä pystyvyydestä olla vaikuttamassa tekijöihin, jotka johtavat kohti menestystä. (Raatikainen 2011, 59.)

Hyvä opettaja-oppilassuhde vaatii sen osapuolilta rehellisyyttä, avoimuutta ja toisen huomioimista (Gordon 1979, 22). Luokan ilmapiiri voidaan nähdä onnistuneena, mikäli opettaja ja oppilaat kykenevät luottamaan toisiinsa. Näin ollen koulu muodostaa luottamuksen

varaavan rakentuvan yhteisön, jossa hankittua luottamisen kykyä on mahdollista laajentaa myös muille sektoreille nykypäivän yhteiskunnassa. (Ilmonen & Jokinen 2002, 168-169.)

3.2 Pedagoginen suhde opettajan ja oppilaan välillä

Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutussuhde perustuu lähtökohtaisesti kasvatukseen, joka tavallisesti vaatii kasvatuksen mahdollistavan ihmissuhteen sekä sen osapuolet, kasvattajan ja kasvatettavan (Nurmi 1986, 52). Opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutussuhdetta nimitetään *pedagogiseksi suhteeksi*. Pedagogisessa suhteessa kohtaa kaksi subjektia, joita pedagogisessa mielessä yhdistää keskinäinen rakkaus. Kyseessä on kypsän aikuisen kasvattajan ja vasta aikuisuuteen ja täyteen ihmisyyteen kehittyvän kasvatin suhteesta. Aikuisella on tahto kasvatukseen, joka pyrkii muovaamaan kasvattia, mutta myös halu antaa tilaa kasvatin itsemääräämiselle. Pedagoginen suhde on laadultaan erityinen ihmissuhde. Kasvatettavan persoonalliseen kehitykseen, elämäntilanteeseen ja valintoihin vaikuttava kasvattajan kasvatustahto kohtaa kasvatettavan potentiaalisen mahdollisuuden omaan tahtoon perustuviin valintoihin sekä itsekasvatukseen. Pedagoginen suhde vaatii *pedagogista tahdikkuutta*, joka taas edellyttää tietynlaista pidättäytymistä ja tilan mahdollistamista kasvatettavalle. (Hämäläinen 2017, 53.)

Pedagoginen suhde erottuu vuorovaikutussuhteiden kirjosta myös siitä syystä, että suhteen molemmilla osapuolilla on ulkoa asetetut, omat erityistehtävänsä. Opettajan ja oppilaan välinen suhde perustuu toisen osapuolen intentionaaliseen kehittämiseen yhteiskunnan asettamien normien mukaisesti - tästä pitävät huolen kasvattajan kasvatus- ja opetusvelvollisuus sekä kasvatettavan oppivelvollisuus. Pedagogisille suhteille ominaista on *asymmetrisyys*, joka on seurausta suhteen osapuolille annetuista erityistehtävistä. Opettajalla onkin kiistaton valta-asema oppilaaseen nähden, mutta samanaikaisesti kasvattajalla on myös suuri vastuu, sillä hänen on suunniteltava toimintansa oppilaan yksilöllistä kasvua ja kehitystä parhaiten tukeväksi. Merkittävää on myös ymmärtää, että pedagogisen suhteen kumpaakaan osapuolta ei voida pakottaa pedagogiseen suhteeseen. Pohjimmiltaan suhde vaatii oppilaalta ja lapselta luottamusta ja aikuiseen tukeutumista. (Kansanen 2004, 75; Uusikylä & Atjonen 2007, 21.)

Pedagogisen suhteen etiikkaan sisältyy keskinäisen kunnioituksen periaate, joka edellyttää toisen näkemistä ja kohtaamista subjektina, ainutlaatuisena itsenään, persoonana. Pedagogisella suhteella on hyvin vahva eettinen sisältö, joka koskee toisen ihmisen kohtelua, kohtaamista ja arvostamista. Lisäksi kasvattajan ehdoton rehellisyys on merkittävä osa pedagogisen suhteen

etiikkaa. Minkäänlainen valehtelu, manipulaatio tai indoktrinaatio ei kuulu asiaan. Kokonaisuudessaan pedagogisen suhteen toteuttaminen edellyttää kasvattajalta tilannetajua, luovuutta, herkkyyttä, ja kykyä eläytyä kasvatettavan asemaan ja kokea asiat tämän kannalta. Luottamuksen kulttuuri vaatii jokaiselta rehellisyyttä. (Hämäläinen 2017, 155-156.)

3.3 Opettajan vallan ja luottamuksen välinen suhde

Luottamus ja vallankäyttö sosiaalisina mekanismeina ovat toisiaan lähellä, minkä vuoksi vallan ja luottamuksen välisen suhteen käsittely on väistämätöntä. Tyypillinen ajattelumalli on, että valta ja luottamus ovat toisensa poissulkevia mekanismeja. Poissulkeminen nähdään monesti seurauksena siitä, että vallankäyttö tuhoaa luottamuksen. Lisäksi myös vallankäyttö saa usein negatiivista sävyä, kun taas luottamuksen ajatellaan herättävän myönteistä palautetta. (Ilmonen & Jokinen 2002, 103.) Applebaumin (1995, 447) mukaan opettajan ensisijainen tehtävä on toimia kasvattajana. Ojakankaan (2001, 51-52) mukaan kasvatus taas sisältää jo lähtökohtaisesti epätasaisen suhteen kasvattajan ja kasvatettavan välillä, koska kasvatuksen toteutuminen tasavertaisten osapuolten välillä on mahdotonta.

Opettamiseen ja kasvattamiseen sisältyy aina vallankäyttöä. Auktoriteetille ja pakkoon perustuvalle vallankäytölle on yhteistä se, että molemmat sisältävät alistussuhteen. Auktoriteetin suurin poikkeama pakosta on kuitenkin siinä, että auktoriteetin alistussuhde pohjautuu rationaalisuuteen ja on lisäksi vapaaehtoinen. Merkittävää on ymmärtää, että oikeutetulle auktoriteetille juuri kasvatettava toimii päämääränä. Opettajat tarvitsevat riittävästi auktoriteettia ja valmiuksia huomata, että auktoriteetti oikeuttaa laatimaan sääntöjä ja antamaan ohjeita. Kokonaisuudessaan valta on hyvin olennaista opetuksen toteuttamisen ja organisoinnin kannalta. (Harjunen 2002, 325-326.)

Opettaja toimii vallankäyttäjänä, sillä hän käyttää tehtävässään jatkuvasti valtaa huolehtiakseen koulunkäynnin pohjimmaisen tarkoituksen, työskentelyn, toteutumisesta. Opettaja valvoo ja neuvoo oppilaita, ja tuntityöskentelyssä tapahtuva vallankäyttö perustuu pitkälti osaamiseen. (Harjunen 2002, 339.) Valta ja luottamus ovat molemmat kommunikaation välineitä. Vallan avulla haltija ja sen kohde saavat mahdollisuuden sovittaa odotuksiaan yhteen. Luottamusta hyödyntämällä pyritään sen sijaan tilanteen hallintaan, mutta tilannetta ei kuitenkaan siinä yritetä muovata itselle eduksi, sillä luottaja uskoo toista kohtaan tuntemaansa hyvántahtoisuuteen. (Ilmonen & Jokinen 2002, 104.)

Luottamus ja valta ovat mekanismeina samankaltaisia, mutta eivät kuitenkaan toisensa vaihtoehtoja, vaan pikemminkin toisiaan muokkaavia ja rakentavia tekijöitä. Valtasuhteen pysyvyys tekee suhteesta ennakoitavan ja sitä kautta luotettavan. Kokonaisuudessaan sosiaalisissa suhteissa ei ole mahdollista valita puhtaan luottamussuhteen ja puhtaan vallankäytön väliltä, vaikka suhteen toisella osapuolella olisikin reilu yliote toisesta. Vallanpitäjä on lähes aina riippuvainen vallan objektista edes jonkin verran, jolloin luottamus ja valta kietoutuvat näin toisiinsa. (Ilmonen & Jokinen 2002, 110.)

3.4 Opettajan tarjoama sosiaalinen tuki

Sosiaalinen tuki nähdään päivittäisessä elämässä huolenpitona ihmisistä, jotka tarvitsevat jollain tavoin tukea ja apua (Toivonen 2009, 7). Gothonin (1990, 13) mukaan on myös selviytymistä edistävää toimintaa tilanteissa, jotka liittyvät ihmisen kokemuksiin elämänmuutoksiin, kriisitilanteisiin ja vastoinikäymisiin. Riippumatta määrittelystä, sosiaalinen tuki on aina yhteydessä ihmisten välisiin vuorovaikutussuhteisiin. Sosiaalinen tuki on myös hyvin merkittävä tekijä yksilön identiteetin muodostumisessa ja sopeutumisessa elämän aiheuttamiin haasteisiin. (Gothoni 1990, 3.)

Opettajan tarjoama sosiaalinen tuki voidaan jakaa kolmeen muotoon: *opastavaan*, *organisoivaan* ja *emotionaaliseen tukeen*. Opastavalla tuella tarkoitetaan opettajan antamaa henkilökohtaista, ohjaavaa palautetta, tai oppilaille suunnattuja kehotuksia itsenäiseen ajatteluun (Hamre & Pianta 2007, 59). Organisoivan tuen avulla opettaja taas pyrkii luomaan rutiineista ja käytänteistä oppilaille mahdollisimman toimivia, sekä ylipäättään hallitsemaan oppilaiden käyttäytymistä. Organisoivan tuen tarkoituksena on myös kehittää oppilaiden itsesäätelyn taitoja. (Hamre & Pianta 2007, 59, 64.)

Emotionaalinen eli tunneperäinen tuki tarkoittaa esimerkiksi myönteisen oppimisilmapiirin rakentamista sekä kunnioitusta oppilaiden näkemyksille (Hamre & Pianta 2007, 59). Positiivinen luokkahuoneilmapiiri viestii opettajan kyvyistä luoda oppimista edistävää emotionaalista ilmapiiriä ryhmän sisällä. Emotionaalisesti oppilaitaan tukeville opettajille on ominaista oppilaiden arvostus, välittömien ja läheisten suhteiden luominen oppilaisiin, sekä ylipäänsä kiinnostuneisuus heitä kohtaan. (Curby, Brok & Hamre 2013, 292-309.)

Sosiaalinen tuki voi olla joko yksittäisen oppilaan tarpeet huomioivaa tai koko oppilasryhmän ilmapiiriä kohentavaa tukea. Hamren ja Piantan (2007, 59) mukaan opettaja voi omalla

toiminnallaan yrittää tukea oppilaan oppimista. Suomalaisista nuorista vain kolme prosenttia kokee saavansa sosiaalista tukea opettajaltaan aina ja 17 prosenttia lähes aina. Myös sukupuolten välistä eroa on havaittu, joskin varsin vähän. Tytöistä 21 prosenttia kokee saavansa tukea aina tai lähes aina, poikien vastaavan luvun ollessa 19 prosenttia. (Toivonen 2009, 38-39.)

3.5 Opettajan rooli osana oppilaiden luottamuskokemuksia

Opettajan luottamuksenarvoisuus on ollut esillä opettajan merkittävänä ominaisuutena ainakin 1900-luvun puolivälistä lähtien, jolloin Hargreavesin (1967) teettämässä tutkimuksessa oppilaat nostivat opettajan yhdeksi tärkeimmistä ominaisuuksista luotettavuuden ja herkkyyden. Opettajan luotettavuuden taso yhdistyy opettajan pedagogiseen ja vuorovaikutukselliseen ulottuvuuteen. Pedagogiseen sektoriin sisältyvät opettajan asiantuntijuus ja rooli sekä annettu ja ansaittu luottamus. Vuorovaikutuksellinen sektori taas käsittää opettajan ja oppilaan välittömän ja välillisen suhteen tarkastelun. (Raatikainen 2011, 155-156.)

Raatikaisen (2011, 157) tutkimuksessa opettajan roolisuhteet linkittyvät opettajan pedagogiseen ja vuorovaikutukselliseen kompetenssiin. Opettajan rooliodotuksen mukainen opettajuus sisältää tietynlaista perusluottamusta ja asioiden ennustettavuutta, jota opettajalta on roolinsa vuoksi kohtuullista odottaa. Tutkimuksessa puhutaan myös rooliodotukset alittavasta opettajuudesta, johon oppilaat liittävät viihtymättömyyden ja epäluottamuksen kokemuksia. Lisäksi epäjohdonmukaisuus ja epäoikeudenmukaisuus nähdään opettajalle negatiivisina piirteinä. Näin ollen on mahdollista todeta, ettei oppilaiden kokema luottamus opettajia kohtaan ole vain tyypillistä ihmisten välistä luottamusta, vaan se sisältää myös toiveita, ennakkoolettamuksia ja odotuksia, jotka ovat tyypillisiä opettajan roolille. (Raatikainen 2011, 157.)

Oppilaat luottavat koulussa opettajiin persoonallisella tasolla, mutta erityisesti opettajan roolin vuoksi. Raatikaisen (2011, 158) tutkimuksen perusteella voidaan väittää, että koulussa vallitseva luottamus liittyy ensisijaisesti opettajan rooliin, jolloin opettajalle annettu luottamus on lähtökohta koko luottamuksen kokonaisuudelle. Tämän lisäksi vuorovaikutukseen perustuvan neuvottelun kautta on myös mahdollista saavuttaa ansaittua luottamusta oppilaan ja opettajan välille. Raatikaisen tutkimuksesta käy ilmi, että ansaitun luottamuksen saavuttaminen edellyttää opettajalta rooliodotuksen mukaista tai rooliodotuksen ylittävää opettajuutta. (Raatikainen 2011, 158.)

Nykypäivän oppilaat eivät kaipaa opettajalta vanhan mallin auktoriteetin representaatioon sopivia ominaisuuksia, kuten etäisyyttä, kurinpitoa ja autoritaarisuutta. Nykyisessä koulumaailmassa opettajan on erikseen lunastettava auktoriteettiasema, jota kohti on hyvä edetä asiantuntemuksen ja reippaasti omalla persoonalla työskentelyn kautta. Oppilaat näkevät auktoriteetin liittyvän vastuuntuntoon, läheisyyteen ja tukemiseen; ei siis niinkään rankaisuvaltaan ja ulkoisen järjestyksen ylläpitoon. Huumorintajuttomuus ja kireä virkamiesmäisyys eivät enää ole ominaisuuksia, jotka rakentaisivat rauhaa ja turvallista työympäristöä. (Ilmonen & Jokinen 2002, 192.)

Oppilaiden luottamuksen voittaminen on kokonaisuudessaan haastava tehtävä. Opettajan täytyy kyetä luomaan oppilaille sekä selkeät odotukset että myös rakentamaan toimivan kaverillinen ilmapiiri, jossa on hyvä työskennellä. Hyvä työskentelyilmapiiri muodostuu molemminpuolisesta kunnioituksesta ja hyväksynnästä. Oppilaiden pitää pystyä uskomaan, ettei opettaja suosi ketään ja toimii näin ollen oikeudenmukaisesti esimerkiksi arvioinnissa. Oppilailla tulee myös olla mahdollisuus luottaa opettajan ammattitaitoon sekä hänen omassa aineessaan että tietysti opettamisessa. Kokonaisuudessaan opettajan työ oppilaiden luottamuksen voittamisineen edellyttää uskoa omaan näkemykseen ja pitkäjänteistä työtä. (Harjunen 2002, 87, 89.)

4 Luottamus ja vuorovaikutus suhteessa kouluviihtyvyyteen

Seuraavissa alaluvuissa avataan kouluviihtyvyyden merkityksiä ja tutkimustuloksia, ja perehdytään luottamuksen ja vuorovaikutuksen suhteeseen kouluviihtyvyyteen liittyen. Koulutuksesta puhuttaessa on oppiminen aina keskiössä, mutta myös viihtyvyyden näkökulma on hyvin merkityksellistä ottaa huomioon, sillä koulussa vietettävä aika on kuitenkin kohtuullisen suuri. Millaisia yhteyksiä koulussa toteutuva luottamus ja vuorovaikutus siis luovat viihtyvyyden osa-alueeseen?

4.1 Luottamustutkimuksia koulusta opettajan ja oppilaan välillä

Opettajan ja oppilaan välisen luottamussuhteeseen keskittyviä tutkimuksia ovat aiemmin tehneet Hoy, Smith & Sweetland (2002), Goddard, Tschannen-Moran & Hoy (2001) sekä Van Houtte (2006). Jokaisessa tutkimuksessa luottamuksen on havaittu kasvattavan oppilaiden koulumenestystä ja vaikuttavan positiivisesti oppilaiden kokemaan viihtyvyyteen koulussa.

Suomalaisten tutkimusten osalta Raatikainen (2011) on tarkastellut oppilaiden luottamus- ja epäluottamuskokemuksia opettajia kohtaan. Tutkimuksessa on havaittu, että luottamuksellisen koulukulttuurin avaintekijöinä toimivat koulun pedagoginen ja rakenteellinen tausta, mutta lisäksi opettajan ja oppilaan välinen luottamuksellinen vuorovaikutus sekä opettajan ammattitaito. Oppilaiden luottamuskokemuksien on havaittu opettajan arvostavaan kohtaamiseen, toisen ihmisen tuntemisen tärkeyteen ja ystävyyteen. Epäluottamuskokemukset taas kytkeytyvät kiusaamiseen, kouluväkivaltaan, kunnioituksen puutteeseen sekä epäammattimaisesti toimivaan opettajaan. (Raatikainen 2011, 3-4.)

Koulun ihmissuhteet näyttelevät osalle oppilaista tärkeää roolia koulussa viihtymisen tai viihtymättömyyden kannalta, mutta toisaalta osalle oppilaista on luottamuksen ja viihtyvyyden välisen yhteyden arviointi osoittautunut hankalaksi arvioida (Raatikainen 2011, 4).

4.2 Tutkimustuloksia ja merkityksiä kouluviihtyvyydestä

Ollilan (2015, 29) tekemästä tutkimuksesta on havaittavissa, että kahdeksannen ja yhdeksännen luokan oppilaista 57,4 % viihtyi koulussa hyvin ja vastaavasti 42,4 % koki viihtyvänsä huonosti. Johtopäätöksenä voidaan todeta enemmistön viihtymisen koulussa olevan positiivinen asia, mutta mistä näin merkittävä prosenttiosuus huonosti koulussa viihtyvissä

oikein on peräisin? Kouluviihtyvyydessä havaittiin tilastollisesti merkitsevää yhteyttä sukupuolen tarkastelun yhteydessä. Pojista 51,1 % viihtyi koulussa hyvin, tyttöjen vastaavan luvun ollessa 64,0 %. Jakautumien perusteella on mahdollista nähdä suuremman osan tytöistä viihtyvän koulussa hyvin verrattuna poikiin, vaikka yhteys onkin tilastollisesti heikko. (Ollila 2015, 29-30.) Tutkimuksessa mielenkiintoista havaittavaa löytyi myös vuosiluokan ja kouluviihtyvyyden väliseen suhteeseen liittyen, vaikka varsinaista tilastollista yhteyttä ei niiden väliltä löytynyt. Jakaumatietojen perusteella yhdeksäsluokkalaisista 3,9 % viihtyi koulussa huomattavasti kahdeksäsluokkalaisiin verrattuna, johon tutkimuksessa ei kuitenkaan löydetty mitään selittävää tekijää. (Ollila 2015, 31.)

Kouluviihtyvyys on tiiviisti sidoksissa sekä kouluviihtyvyyteen että oppimismotivaatioon, vaikka analyttisesti käsitteet eroavatkin toisistaan. Kouluviihtyvyyttä ja hyvinvointia koulussa voidaan tarkastella oppimismotivaation edellytyksinä, jolloin huomio keskittyy fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen oppimisympäristöön, sekä myönteiseen ilmapiiriin jokaisen koulussa toimivan henkilön kesken. Hyvällä ilmapiirillä ja miellyttävällä ympäristöllä vahvistetaan positiivisia oppimiskokemuksia sekä oppilaiden kiinnostumista oppimiseen ja koulun toimintaan. (Harinen, Laitio, Niemivirta, Nurmi & Salmela-Aro 2015, 68.)

Kouluviihtyvyyden kannalta myös perusopetuksen opetussuunnitelma (2014, 27) tuo esiin olennaisia tekijöitä. Koulu toimii oppivana yhteisönä ja kannustaa jokaista jäsentään oppimiseen. Oppivan yhteisön rakenteet taas toimivat turvallisuutta ja hyvinvointia edistävinä tekijöinä. Esille nousevat myös arjen ennakoitavuus ja kiireettömyys, joiden tarkoituksena on mahdollistaa oppilaille kuulluksi tulemisen ja oikeudenmukaisuuden kokemuksia, jotka niin ikään ovat luottamusta rakentavia tekijöitä. (POPS 2014, 27.) Kouluviihtyvyydestä keskusteltaessa on kuitenkin merkittävää muistaa, että siihen vaikuttavat tekijät ja mekanismit vaihtelevat sekä koulunkäynnin eri vaiheissa että ikäryhmittäin, vaikka osa kouluviihtyvyyteen ja oppimismotivaatioon liittyvistä havainnoista on yleistettävissä koko perusopetuksen aikaan (Harinen ym. 2015, 68).

4.3 Luottamus yhteydessä kouluviihtyvyyteen

Hyvät ja tukea antavat ystävyssuhteet ja ihmissuhteet ylipäänsä ovat merkittävimpiä tekijöitä nuorten hyvinvoinnin kannalta (Raatikainen 2011, 154). Nuorten ja aikuisten välisissä suhteissa pienet ja yksinkertaiset asiat voivat muodostua tärkeämmiksi, kuin etukäteen tarkasti suunnitellut, tekemisen pohjalle rakennetut hetket. Näin ollen tunnetyö mahdollistuu myös

ilman jatkuvaa yhdessäolon kehittämistä ja yhteisten hetkien valmistelua. Tärkeintä onkin, että osapuolten välille rakentuu avoin vuorovaikutuksen ilmapiiri ja kyky arvostaa yhteistä aikaa. (Ilmonen & Jokinen 2002, 190.)

Nuorten hyvinvoinnin on todettu vahvistuvan toimivassa kouluyhteisössä, ja myös Raatikaisen (2011, 154-155) tutkimuksen tulokset ovat edeltäjiensä kanssa linjassa. Suurimpia kouluviihtymisen syitä olivat opettajan ammattitaitoisuus ja tuttuus, mukavat luokkakaverit sekä ylipäänsä positiivinen luokka ja luokassa vallitseva myönteinen ilmapiiri. Raatikaisen (2011, 154-155) tutkimuksessa suurin osa kertoi viihtyvänsä koulussa melko hyvin, mutta viihtymättömyyttäkin tietysti esiintyi. Viihtymättömyyden merkittävimmiä syiksi listattiin juoruilut ja hylkäämiset, erilaisuuden kokemukset, väkivaltainen käytös ja ylipäänsä kiusaaminen. Lisäksi kotoa lähtevät ongelmat yhdistettiin viihtymättömyyden kokemuksiin myös koulussa. (Raatikainen 2011, 154-155.)

Luottamuksen ilmapiiri ei rakennu herkästi tilaan, joka ei itsessään tarjoa vahvaa ja selkeää rakennetta, ja jonka säännöt sekä arkirutiinit ovat näin jatkuvien neuvotteluiden keskiössä. Tällaisesta tilasta käy esimerkkinä perinteinen luokkahuone, jonka asemaa entisestään haastavat siinä työskentelevän yhteisön jatkuvat muodonmuutokset. Jatkuvia muodonmuutoksia ovat esimerkiksi opettajien tiivis vaihtuminen, oppilaiden asuinpaikan muuttuminen, yksilölliset opintosuunnitelmat sekä valinnaisuus. Luokkayhteisö voidaan nähdä pysyvyyden ja muutoksen yhdistelmänä. Yhteisön jäsenet ovat tiiviisti tekemisissä toistensa kanssa, mutta tästä huolimatta yhteisö muotoutuu kerta toisensa jälkeen uudelleen. Jatkuva muotoutuminen edellyttää oppilailta halua ja jopa tietynlaista pakkoa neuvotella toistensa kanssa. Ilmapiirin rakentaminen ja tunnettyö ovatkin ehdottoman tärkeitä - mikäli näistä ei huolehdi, on luottamuksen ilmapiirin kärsiminen hyvin todennäköistä. (Ilmonen & Jokinen 2002, 189-190.) Luottamuksen ilmapiirin puuttuminen ei näin ollen edistä koulussa viihtymisen kokemuksia.

Raatikaisen (2011, 155) tutkimuksessa havaittiin, että itse oppilaiden oli kuitenkin melko haastava arvioida luottamuksen suhdetta kouluviihtyvyyteen, sillä vain vähemmistö oli asiaa suoranaisesti aiemmin pohtinut. Kuitenkin ne oppilaat, jotka olivat asiaan kantaa ottaneet, päätyivät varovasti siihen, että luottamuksellisella ilmapiirillä voi olla hienoinen positiivinen yhteys kouluviihtyvyyteen, vaikka eivät asiaa olleet aiemmin pohtineetkaan. Osa oppilaista taas totesi kouluviihtyvyydellä ja luottamuksellisella ilmapiirillä olevan selvä yhteys, jossa esimerkiksi riitelemisen opettajan kanssa nähtiin koulussa olemista hankaloittavana

tapahtumana. Tutkimuksen ainoan ja täysin poikkeavan mielipiteen sisältävän kirjoituksen mukaan kouluviihtyvyyden ja luottamuksen välillä ei nähty mitään yhteyttä. Ensisijainen havainto tutkimuksessa kuitenkin oli, että oppilaat pitivät luottamuskokemuksiaan eräänlaisina oikeuksina ja itsestään selvinä. Opettajien tulee näin ollen olla luotettavia ja täten kouluun sekä sen opettajiin tulee pystyä luottamaan. Luottamukselliset kokemukset toimivat kokonaisuudessaan lähtökohtana koulun ihmissuhteille. (Raatikainen 2011, 155.)

4.4 Opettajan toiminta kouluviihtyvyyden ja hyvinvoinnin lisääjänä tai vähentäjänä

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 34) mukaan oppimiskäsitys, toimintakulttuuri ja arvoperusta ilmenevät arkipäivän koulutyön organisoinnissa. Järjestämisen tulee olla opetukselle ja kasvatukselle asetettujen tavoitteiden saavuttamisen kannalta edistävää, ja lisäksi sen tulee tukea perusopetuksen tehtävän toteuttamista. Järjestäminen antaa edellytyksiä oppilaiden hyvinvoinnille, kehitykselle ja oppimiselle, sekä huolehtii koko kouluyhteisön sujuvasta yhteistoiminnasta. Lähtökohtana toimii yhteinen vastuu ja huolenpito jokaiselle oppilaalle mahdollistettavasta turvallisesta ja hyvästä koulupäivästä. Hyvinvoinnin ja kasvatustyön edistämistyö kuuluu kaikille koulussa työskenteleville aikuisille riippumatta tehtävästä. (POPS 2014, 34.)

Jokaisella opettajalla on lisäksi vastuu oppilasryhmänsä toiminnasta, hyvinvoinnista ja oppimisesta. Opettajan tehtäviin sisältyvät oppilaiden oppimisen, työskentelyn ja hyvinvoinnin seuraaminen ja edistäminen, oppilaiden arvostaminen ja yhdenvertainen kohtelu, mahdollisten haasteiden varhainen tunnistaminen, sekä oppilaiden tukeminen ja ohjaaminen. Opettajat vaikuttavat näihin kouluarjen toimintoihin ohjausotteellaan ja pedagogisilla ratkaisullaan. (POPS 2014, 34.)

Opettajan mahdollisuudet luokkansa ilmapiiriin vaikuttamiseen ovat hyvät. Jukantuvan (2015, 57) tekemässä tutkimuksessa havaittiin, että opettajan osuus kouluviihtyvyyden osatekijänä on merkittävä. Opettajalla on mahdollisuus vaikuttaa esimerkiksi luokan keskinäisiin jännitteisiin puuttumalla kiusaamiseen, ja lisäksi vaikuttaa oppilaiden minäkäsitykseen, sosiaaliseen asemaan ja itsetuntoon. Jukantuvan (2015, 57) tutkimuksen mukaan oppilaat toivoivat opettajalta sekä kurinpidollisia taitoja että myös rentoutta ja hauskuutta. Useissa haastatteluissa esiin nousi juuri rentous, joka toimii vastakohtana äreydelle. Rentojen ja mukavien opettajien tunneilla on mukava oppia ja olla. Lisäksi opettajasta saatavat positiiviset kokemukset

vaikuttavat kiinnostuksen kannalta edistävästi opetettavaa ainetta kohtaan. (Jukantupa 2015, 57.)

Opettajan rentouden lisäksi myös lähestyttävyyys nähtiin Jukantuvan (2015, 58) tutkimuksessa merkittävänä piirteenä. Helposti lähestyttävää opettajaa kuvailtiin lämminhenkiseksi ja kuuntelevaksi, eikä hänen myöskään koettu asettuvan oppilaidensa yläpuolelle. Tärkeitä ominaisuuksia opettajalle ovat myös neuvottelukyky ja herkkä oikeudenmukaisuuden taju. (Jukantupa 2015, 58.) Lukuisten tutkimusten mukaan opettaja taas voi omalla negatiivisella toiminnallaan luoda häiriötä esimerkiksi luokan työrauhaan, josta esimerkkejä ovat oppilaihin kohdistuva ivailu tai uhkailu (Lindqvist & Niemenlehto 2002, 39-43). Kokonaisuudessaan opettajalta odotetaan tasokasta pedagogista toimintaa ja lempeyttä. Sosiaalisilla suhteilla ja sosiaalisella ympäristöllä on myös ylipäänsä merkittävä vaikutus oppilaiden kouluviihtyvyyteen ja hyvinvointiin. (Jukantupa 2015, 60.)

4.5 Kouluviihtyvyys yhteydessä oppimismotivaatioon

Oppimismotivaatio on ilmiönä varsin komplementti, johon vaikuttavat monet yksittäiset tekijät. Peltonen ja Ruohotie (1992, 82) puhuvat sosiaalisesti oppimismotivaatioon vaikuttavista tekijöistä, joita ovat esimerkiksi opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus sekä sosiaalinen ilmapiiri. Onnistunut oppilaan ja opettajan välinen vuorovaikutus ja myönteiseksi koettu yleinen ilmapiiri ovat taas yhteydessä kouluviihtyvyyteen. Brunellin ja Kuparin (1993, 1) mukaan koulu sisältää oppimisympäristönä kaikki ne tekijät, jotka ovat vaikuttamassa oppilaan toimintaa - osaamiseen, oppimiseen ja asennoitumiseen. Oppilaan toimintaa voidaan tutkia ennen kaikkea motivaation, mutta myös eri toimintatapojen vuorovaikutuksen kautta. Oppilaan toiminta voi näin ollen olla seurausta suorasta ja epäsuorasta vuorovaikutuksesta koulun, kodin ja kavereiden kanssa. Tässä tilanteessa koulun vuorovaikutuspiiri sisältää henkilösuhteet, suhteet oppisisältöihin, sekä erilaiset menetelmät ja työtavat. (Brunell & Kupari 1993, 1; Peltonen & Ruohotie 1992, 82.)

Pärjääminen ja erilaiset onnistumisen kokemukset antavat lapsille ja nuorille hyvän pohjan itsetunnon kehittymiselle ja identiteetin rakentumiselle. Tämän vuoksi jokaisen oppilaan tulisi koulussa saada kokea onnistumisen kautta tulevaa iloa ja tyydytystä. Onnistumisen kokemukset mahdollistuvat riittävän monipuolisten työtapojen hyödyntämisen sekä oppilaiden oman valinnaisuuden lisäämisen kautta. Perusopetuksen alaluokkien oppilaat eivät ole erityisen merkittävästi kiinnostuneita oppiaineiden ja tehtävien sisällöistä, mutta oppiminen koetaan siitä

huolimatta tärkeänä. Yläkoulua kohden mentäessä tilanne kuitenkin kehittyy, eli oppilas alkaa vähitellen havaita saavutettujen tietojen ja taitojen välisen hyötynäkökohdan, ja tätä kautta myös motivaatiossa tapahtuu selviä muutoksia. Koulussa koetut muutokset ovat yhteydessä oppilaiden motiiveihin. (Pirhonen 2000, 19, 22.)

Suomalaisessa nykytilanteessa kouluun ollaan yleisesti ottaen kohtuullisen tyytyväisiä, ja se koetaan myös turvallisena paikkana, mutta tietynlaista kouluvastaista ajattelutapaa on havaittavissa. Opettajien ja oppilaiden väliset suhteet nähdään myös keskimäärin myönteisinä, mutta opettajien ja nuorten välinen etäisyys, auktoriteettikuilu, on kuitenkin tunnistettavissa. Kannustava ja salliva sosiaalinen ympäristö, yhteisölliset työskentelymenetelmät ja yksilölliset reitit oppimiseen luovat oppilaille onnistumisen kokemuksia, ja vahvistavat näin sekä itseluottamusta että kiinnostusta. Oppimisen ja hyvinvoinnin kannalta vastuun ja velvollisuuksien hajauttaminen, sekä vaikutusmahdollisuuksien laajentaminen ja osallisuus edistävät koulua sosiaalisena yhteisönä. Näiden tekijöiden varaan uudenlaisen oppimisen ja hyvinvoinnin kulttuurin rakentaminen on kannattavaa. (Harinen ym. 2015, 71-72.)

5 Tutkimuksen toteutus

Seuraavissa alaluvuissa kerrotaan tämän tutkimuksen toteuttamisesta. Alaluvut sisältävät avauksia tutkimuksen tutkimusongelmiin, kohdejoukkoon sekä käytettyyn tutkimusmenetelmään. Lisäksi perehdytään tutkimusaineiston analyysimenetelmään sekä tutkimuksen luotettavuuteen liittyviin näkökohtiin.

5.1 Tutkimusongelmat

Tutkimuksen lähtökohtana oli selvittää yläkouluikäisten oppilaiden kokemuksia ja näkemyksiä opettajan vuorovaikutuksellisesta toiminnasta luottamuksen kannalta. Ennen aineistonkeruuta ei ollut vielä täysin selvää, millaisiin tutkimuskysymyksiin tutkimuksen aineisto tulee vastauksia tarjoamaan. Lopulliset tutkimuskysymykset muotoutuivat aiemmin tehdyn kandidaatintutkielman sekä aineistonkeruun aikana.

Tutkimuksen täsmentyneet tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Mitä kautta oppilaat määrittelevät opettajan luotettavuuden?
2. Miten oppilaan ja opettajan väliset vuorovaikutustilanteet koetaan?
3. Millainen on toimivan vuorovaikutuksen suhde kouluviihtyvyyteen?

5.2 Kvalitatiivinen tutkimusote

Kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus sisältää lukuisia eri traditioita, lähestymistapoja sekä aineistonkeruu- ja analyysimenetelmiä ihmispersoonan ja hänen elämänsä tutkimiseksi - kyseessä ei siis ole vain tietylle tieteenalalle lukittu tutkimusote tai vain yhdenlainen tapa toteuttaa tutkimusta. Laadullisen tutkimuksen keskiössä ovat merkitykset, jotka ilmenevät hyvin moninaisin tavoin. Lähtökohtana laadullisessa tutkimuksessa on kuvata ilmiöitä mahdollisimman kokonaisvaltaisesti, minkä vuoksi aineistoa kuvataankin sanoilla numeroiden sijaan. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006.) Laadullinen tutkimus keskittyy tuntemusten, asenteiden, mielikuvien, motivaation tai käyttäytymisen syvällisempään ymmärtämiseen, ja pyrkii löytämään vastauksia kysymyksiin: *miten* ja *miksi*. Laadullisessa tutkimuksessa keskiössä on määrän sijaan laatu - tutkimuksen kohteesta saatavan informaation määrä lisääntyy, koska laadullisen tutkimusotteen kautta mahdollistuvat tarkentavat ja syventävät jatkokysymykset. (Solatie 2001, 15-16.) Koska tämän tutkimuksen tavoitteena oli

kuvata sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja luottamukseen liittyviä ilmiöitä oppilasnäkökulmasta, laadullinen tarkastelu soveltui parhaiten tutkimukselliseksi viitekehykseksi ilmiön tutkimisessa.

Kvalitatiivinen tutkimus osuu valinnaksi usein siinä tapauksessa, kun tutkittavien ihmisten kanssa halutaan keskustella ja toteuttaa observaatiota. Laadulliselle tutkimusotteelle ominaisen aineistonkeruumenetelmän - haastattelun - kautta tutkittavien oma ääni ja heidän esille tuomat aspektit saadaan mahdollisimman hyvin esille, mikä on merkittävän tärkeää laadullisessa tutkimuksessa. Tässä korostuvat myös jokaisen tapauksen ainutkertaisuus sekä niiden käsittely ja tutkiminen sen edellyttämällä tavalla. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2008, 155.) Laadullinen tutkimus – kuten myös määrällinen tutkimus – nojaa tutkimuksen perusteluissa havaintojen teoriapitoisuuteen. Havaintojen teoriapitoisuus tarkoittaa sitä, millainen käsitys yksilöllä on ilmiöstä, millaisia merkityksiä tutkittavalle ilmiölle annetaan tai millaisia välineitä tutkimuksessa käytetään, vaikuttaa tutkimuksessa saatuihin tuloksiin. Puhtaasti objektiivista informaatiota ei siis ole olemassa, vaan kaikki informaatio on siinä mielessä subjektiivista, että tutkija päättää oman ymmärryksensä varassa tutkimusasetelmasta. Tästä näkökulmasta katsottuna laadullisen tutkimuksen perustelut korostavat teoriapitoisuutta lähtökohtana tutkimukselle. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 19.)

Tämä tutkimus sisältää tieteenfilosofisista suuntauksista *interpretivismin* ja *konstruktivismin* piirteitä. Interpretivismi on tieteenfilosofinen suuntaus, jossa keskeisiä asioita ovat tulkinnallisuus sekä informaation tuottaminen tulkintoja hyödyntäen. Kyseistä suuntausta hyödynnetään hyvin yleisesti laadullisten tutkimusten tieteenfilosofisena taustana. Myös konstruktivismi on varsin suosittu tieteenfilosofinen suuntaus laadullisten tutkimusten taustalla - sen mukaan informaatio muodostuu tutkimusprosessissa. Konstruktivistinen ajattelutapa ei näe valmiiksi olemassa olevaa informaatiota tai muuttumattomia totuuksia, vaan totuus ja tieteellinen tieto ovat tutkijoiden rakennusprosessin tulosta. Interpretivismi ja konstruktivismi nähdään myös toisilleen hyvin läheisinä tieteenfilosofisina suuntauksina. (Jyväskylän yliopisto, 2015.) Tämän tutkimuksen lähestymistapa on *teoriasidonnainen*, joka tarkoittaa sijoittumista teoria- ja aineistolähtöisten tutkimusten välimaastoon. Teoriasidonnaiselle tutkimukselle on ominaista, ettei analyysi perustu suoraan teoriaan, mutta kytkennät siihen ovat havaittavissa. Aineistosta tehdyille löydöksille pyritään näin ollen löytämään selityksiä teoriasta tai vahvistusta tulkintojen tueksi. (Eskola, 2001a.)

Tässä tutkimuksessa yhdistyvät oppilaiden kokemukset ja näkemykset sosiaalisen vuorovaikutuksen ja luottamuksen ilmiöistä. Tutkittavien näkemykset ja kokemukset ovat voimakkaasti yhteydessä toisiinsa, ja tarkoitus onkin pyrkiä muodostamaan mahdollisimman kokonaisvaltainen kuva tutkimuksen kohteena olevista ilmiöistä.

5.3 Teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä

Haastattelu on yksi käytetyimmistä tiedonkeruumenetelmistä tutkimuksissa. Haastattelussa haastateltava ja tutkija keskustelevat tutkimuksen kannalta relevanteista aiheista enemmän tai vähemmän, haastattelutyypistä riippuen. Keskustelu voi olla joko hyvin strukturoitua tai vaihtoehtoisesti hyvin laveaa, tai jotain näiden väliltä. Haastattelua käytetään tutkimusaineiston keräämiseen, ja saatua aineistoa taas analysoidaan ja tulkitaan tieteellisen tutkimustehtävän suorittamiseksi. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 34-42.)

Tämän tutkimuksen aineistonkeruussa käytettiin teemahaastattelua, joka muodollisuutensa osalta sijoittuu väljänlaisen avoimen haastattelun ja strukturoidun lomakehaastattelun välille. Teemahaastattelu on keskustelunomainen tilanne, jossa käsitellään ennalta suunniteltuja teemoja. Teemojen puhumisjärjestyksellä ei ole merkitystä, eikä jokaisen haastateltavan kanssa tarvitse välttämättä puhua kaikista asioista samalla laajuudella. Teemahaastattelun ei tulisi olla pikkutarkkojen kysymysten esittämistä tarkassa järjestyksessä suoraan paperilta, vaan teemoista ja mahdollisista alateemoista pyritään keskustelemaan hyvin vapaasti. Teemahaastattelu toimii sopivana haastattelumuotona esimerkiksi silloin, kun kerätään informaatiota vähemmän tunnetuista asioista ja ilmiöistä. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006.) Tämän tutkimuksen aineistonhankinnassa teemahaastattelu toimi varsin hyvin, sillä oppilasnäkökulmasta hankittu informaatio ei ole sarjassaan tunnetuimpia kyseisten aihepiirien kannalta.

Teemahaastattelu vaatii huolellista tutustumista tutkimuksen aihepiiriin, ja käsiteltävät teemat valikoituvat aiheeseen perehtymisen pohjalta. Prosessiin kuuluu myös kysymysten sekä haastateltavien valinnan harkitsemista. Tutkimukseen osallistuvia ei käytännössä tulisi valita täysin satunnaisesti, vaan tutkittaviksi kannattaa valita henkilöitä, joilta arvellaan parhaiten saatavan tutkimuksen kannalta relevanttia aineistoa. Kokonaisuudessaan teemahaastattelun suosio rakentuu siihen, että vastaamisen vapaus mahdollistaa haastateltavien puheen varsin hyvin. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006.)

5.4 Tutkimusaineiston keruu ja analysointi

Tutkimusaineiston keräämisen lähtökohtana toimivat tutkimusongelmat tai tutkimustehtävä, joiden perusteella valitaan menetelmät aineiston hankintaa varten. Toisinaan on myös mahdollista edetä päinvastaisessa järjestyksessä, eli etsitään jo olemassa olevaan aineistoon uusia näkökulmia ja tutkimusongelmaa. Laadullisten aineistojen ominaispiirteenä on niiden laajuus ja näin ollen esimerkiksi arkistoituja aineistoja on alkuperäisissä tutkimuksissa hyödynnetty vain osittain. Yleensä halutaan kuitenkin hankkia tutkimusta varten myös oma aineisto, vaikka arkistoaineistojen käyttäminen niin primääriaineistona kuin myös vertailu- ja lisäaineistonakin mahdollistuu hyvin. Tutkimusaineiston hankintaprosessissa tutkimuskysymykset määrittelevät keskeisesti sen, millainen aineisto hankitaan. Laadulliselle tutkimukselle ominaisia aineistonhankintamenetelmiä ovat havainnointi ja haastattelu. Lisäksi erilaisten valmiiden aineistojen käyttäminen sekä eri menetelmin kerättyjen kirjoitelmien, kertomusten tai vastausten käyttäminen laadullisen aineiston hankinnassa on nykyisin yleistä. Mahdollista on myös soveltaa useampia aineistonkeruumenetelmiä yhden sijaan, jolloin puhutaan menetelmätriangulaatiosta. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006.)

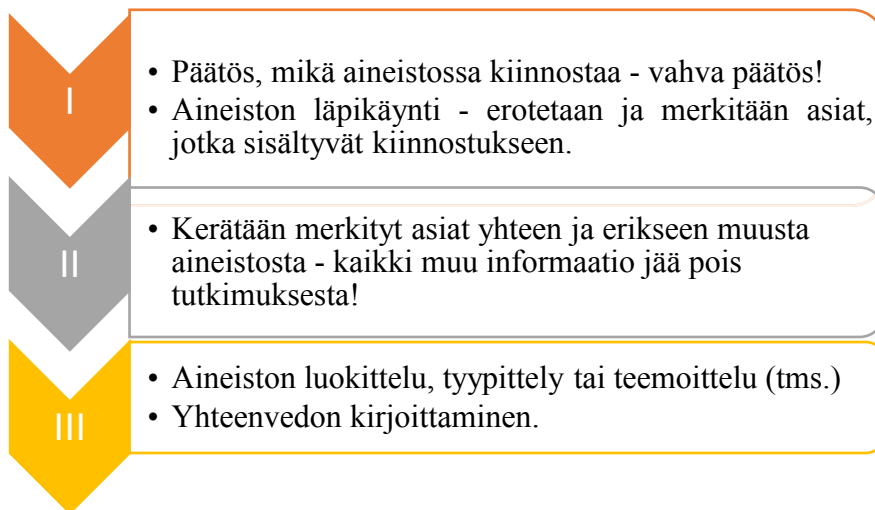
Laadullisen tutkimuksen analysointiprosessi ei välttämättä tuota yksiselitteisiä vastauksia haluttuihin kysymyksiin, mikä voi aiheuttaa päänvaivaa tutkimuksen tekijälle. Käytännössä analyysi vaikuttaa hienommalta kuin sen todellinen luonne. Todellisuudessa analyysi on empiirisen tutkimuksen yhteydessä tapahtuvaa aineiston huolellista lukemista ja tekstimateriaalin organisointia. Lisäksi analyysi voi sisältää myös sisällöllisen aineksen luokittelua esimerkiksi eri teemojen ja aiheiden mukaisesti. Analyysin perimmäisenä tarkoituksena siis onkin kiteyttää kirjavaa ja toisinaan myös runsasta tekstimassaa, eli pyrkiä löytämään tutkimusongelmien kannalta olennaisten seikkojen ilmentymistä ja esiintymistä teksteissä. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006.)

Laadullisen aineiston analyysi tarkoittaa käytännössä näkökulmien huomioimista ja kerätyn aineiston tiivistämistä. Analyysin avulla pyritään ratkaisemaan tutkimusongelmia sekä muokataan aineistoa tiiviiksi ja jäsennetyiksi vastauksiksi tutkimuskysymyksiin. Tässä laadullisessa tutkimuksessa aineiston analyysimenetelmänä hyödynnetään laadulliselle tutkimukselle ominaista perusmenetelmää - sisällönanalyysia - jota on mahdollista hyödyntää kaikissa laadullisen tutkimuksen perinteissä. Sisällönanalyysi voi toimia yksittäisenä metodina tai myös väljänä teoreettisena kehyksenä, joka voidaan linkittää vaihteleviin analyysikokonaisuuksiin. Tämän avulla mahdollistetaan monipuolisen tutkimuksen tekeminen

sisällönanalyysia hyödyntäen. Useimmat laadullisen tutkimuksen nimissä kulkevat analyysimenetelmät pohjautuvat tavalla tai toisella sisällönanalyysiin, mikäli sisällönanalyysillä tarkoitetaan kirjoitettujen, kuultujen tai nähtyjen sisältöjen analyysia väljänä teoreettisena kehyksenä. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 93.) Sisällönanalyysin kautta mahdollistuvat tietyt käsitteelliset liikkumavapaudet, mutta toisaalta se myös edellyttää tiettyjen rajoitteiden hyväksymistä. Merkittävää on muistaa, että sisällönanalyysista puhuttaessa voidaan käsitteellisesti tarkoittaa niin sisällönanalyysia kuin sisällön erittelyäkin. Analyysissa tuotettu aineisto voidaan kuitenkin *kvantifioida* eli analyysia jatketaan tuottamalla määrällisiä tuloksia sanallisesti kuvatusta aineistosta. Tutkimuksen aineisto kuvaa tutkittavaa ilmiötä ja analyysin tavoitteena on muodostaa sanallinen ja selkeä kuvaus tutkittavasta ilmiöstä. Sisällönanalyysi pyrkii järjestämään tutkimusaineiston selkeään ja tiiviiseen muotoon kuitenkin kadottamatta sen sisältämää informaatiota. Laadullisen aineiston sisällönanalyysi pyrkii informaatioarvon lisäämiseen luomalla hajanaisesta aineistosta mielekästä, selkeää ja yhtenäistä informaatiota. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 109-110.)

Laadullisen aineiston analyysi koostuu kahdesta vaiheesta - *havaintojen pelkistämisestä* ja *arvoituksen ratkaisemisesta*. Näin radikaalin jaon luominen on mahdollista kuitenkin vain analyttisesti, koska käytännössä vaiheet limittyvät aina toisiinsa. (Alasuutari 2011, 39.) Tässä tutkimuksessa käytetään sisällönanalyysia teemoittelua hyödyntäen. Aineiston analyysivaiheessa tiedonkeruun tuloksena saatu materiaali jäsennetään tutkittavan ilmiön kannalta relevanttien teemojen mukaisesti, eli käytännössä aineisto paloitellaan osiin ja organisoidaan eri teemojen alle. Teemoitteluvaiheessa aineisto pelkistetään etsimällä tekstistä tutkimuksen kannalta olennaisimmat asiat. Toteutuakseen hyvin, on teemoittelussa hyödynnettävä empirian ja teorian välistä vuorovaikutusta, jotta tutkimuksesta ei muodostu pelkkä sitaattikokoelma. Teemoittelussa tärkeää on myös pitäytyä uskollisena tekstille sekä tarkasteltava syntyneitä teemoja ja muodostuneita merkitysten verkostoja kriittisellä otteella. Uhkana on muutoin sellaisten teemojen ilmestyminen tekstiin, joita siellä ei käytännössä esiinny. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 93; Moilanen & Räihä 2001, 53-54.)

Seuraava kuvio kuvaa tiivistetysti laadullisen sisällönanalyysin olennaisia vaiheita:



(Tuomi & Sarajärvi 2002, 93-94.)

Tutkimuskohteena oli tietoisesti valittu yhtenäiskoulu Kainuussa. Tutkimuksen tarkoituksena oli saavuttaa tietoa oppilaiden erilaisista kokemuksista ja näkemyksistä opettajan vuorovaikutukseen liittyvästä toiminnasta luottamuksen näkökulmasta. Tutkimuksen kohdejoukoksi yläkouluikäiset oppilaat valikoituivat oletetun sopivuutensa vuoksi kyseistä tutkimusta ajatellen. Yläkouluikäisillä oppilailla on alakoululaisiin verrattuna huomattavasti enemmän kokemuksia erilaisista opettajista, ja toisaalta yläkoulun oppilaat ovat jo puhtaasti ikänsä puolesta kokeneempia antamaan arvioita opettajan toiminnasta ja luotettavuudesta. Tavoitteena oli saada tutkimukseen mukaan sekä tyttöjä että poikia ja tavoitteeseen tältä osin myös päästiin. Yläkoululaisten luokka-asteella ei aineistonkeruun kannalta ollut olennaista merkitystä. Ennen tutkimuksen aineistonkeruuprosessin aloittamista tutkimukselle anottiin kirjallinen lupa kunnan perusopetuksen tulosalueen johtajalta (liite 4) sekä kirjallinen suostumus yhtenäiskoulun rehtorilta. Haastattelutilanteet eivät edellyttäneet haastateltavilta minkäänlaista tarkempaa yksityisten tietojen antamista, ja haastateltavat osallistuivat haastatteluihin vapaaehtoisesti. Jokaiselta haastateltavalta pyydettiin kirjallinen suostumus haastattelumateriaalin käytöstä tutkimustarkoitusta varten (liite 2). Haastatteluihin osallistuneiden henkilöiden huoltajille myös annettiin haastateltavien mukana tutkimuksen informaatiokirje (liite 3). Haastatteluihin osallistui yhteensä 13 yläkoululaista - kahdeksan yhdeksäsluokkalaista ja viisi kahdeksäsluokkalaista.

Tutkimuksen tarkoituksena oli saavuttaa tietoa oppilaiden kokemuksista ja näkemyksistä opettajan toiminnasta luottamuksen näkökulmasta. Tätä tarkoitusta peilaten, sopivaksi aineistonkeruumenetelmäksi valikoitui teemahaastattelu, sillä kyseiselle haastattelumuodolle ominainen vastaamisen vapaus antaa oikeuden haastateltavien puheelle (Saaranen-Kauppinen

& Puusniekka, 2006). Aineiston kerääminen tapahtui marraskuun 2018 ja tammikuun 2019 välisenä aikana. Aineistonkeruu toteutettiin haastattelemalla kolmeatoista kahdeksas- ja yhdeksäsluokkalaista nuorta, jotka valikoituivat haastatteluun vapaaehtoisesti. Perimmäisenä tavoitteena kuitenkin oli saada mukaan sekä tyttöjä että poikia, mutta absoluuttisista määristä ei ollut tarkoituksena pitää turhan tiukasti kiinni. Haastatelluista kahdeksäsluokkalaisista kaikki viisi olivat poikia, kun taas yhdeksäsluokkalaisista poikien osuus kolme ja tyttöjen viisi. Haastattelut jaoteltiin kahdeksalle koulupäivälle, ja toteutukset tapahtuivat koulun vapaana olevassa työskentelytilassa. Yksittäisen haastattelun kesto vaihteli noin 15 ja 25 minuutin välillä ja haastattelut nauhoitettiin litterointivaihetta varten. Haastattelurunko (liite 4) oli rakennettu valmiiksi kolmeen teemaan pohjautuen, ja haastattelut etenivät suunniteltujen teemojen mukaisesti.

5.5 Tutkimuksen luotettavuus & eettisyys

Laadullisten tutkimusten aineistot ovat usein varsin laajoja ja tämän myötä myös niiden hallinta voi osoittautua haastavaksi. Kvalitatiivisen tutkimuksen keskeisimmäksi työvälineeksi nousee tutkija itse, mikä tarkoittaa, että haastatteluihin ja aineiston analysointiin kiinnittyy aina tutkijan oma tulkinta. Arvioitaessa tutkimuksen validiteettia, on katse näin ollen suunnattava koko tutkimusprosessiin, ensisijaisen luotettavuuden kriteerin ollessa tutkija itse. (Uusitalo 1991, 25; Syrjäläinen 1994, 93.) Validiteetilla tarkoitetaan tutkimusmenetelmän- ja kohteen yhteensopivuutta, eli miten menetelmä soveltuu juuri sen ilmiön tutkimiseen, jota on tarkoituksena tutkia (Heikkinen & Syrjälä 2006, 147).

Luotettavuuden arvioinnissa on myös kokonaisuudessaan hyödyllistä pohtia, kuinka tutkimuksen luonne ja tutkimusaihe ovat mahdollisesti vaikuttaneet tutkimukseen osallistuneiden vastauksiin. Kaiken kaikkiaan on merkittävää muistaa, että tutkimustuloksiin on suhtauduttava kriittisellä otteella ja kiinnittää huomiota siihen, mitä ja mistä ne itse asiassa kertovat. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006, 27.)

Tutkimusprosessin kuluessa tehtävät, jopa sivuseikoilta tuntuvat ratkaisut ovat oleellisia tutkimuksen eettisyyttä pohdittaessa. Eettiset kysymykset tieteessä viittaavat juuri lukuisiin valintoihin, joita tutkija joutuu jatkuvasti tekemään (Pietarinen & Launis 2002, 46). Tutkijan eettiseen vastuuseen linkittyy lisäksi paitsi sen pohtiminen, mitä on mahdollista kysyä, myös sen miettiminen, mitä on soveliaista kirjoittaa julkaistavaksi niin, ettei se aiheuta vahinkoa tai

muuta harmia tutkittavalle (Tolonen & Palmu 2007, 102). Erityisesti ihmisiin kohdistuvassa tutkimuksessa tutkijalta edellytetään hyvän tutkimuskäytännön noudattamista, jolloin primääristä on tutkittavan ihmisarvon ja itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen (Pelkonen & Louhiala 2002, 129).

Arvioitaessa tutkimusaineiston merkittävyyttä, täytyy huomioida näkökulmat liittyen aineiston yhteiskunnalliseen ja kulttuuriseen rooliin. Tutkimusta suunniteltaessa ja näkökulmaa sovitettaessa tutkimuksen ilmiöihin, oli oppilaslähtöinen näkökulma oikeastaan täysin selvä valinta, sillä oppilaiden kokemukset ja näkemykset opettajan vuorovaikutuksellisesta toiminnasta ja sitä kautta luottamuksesta tai epäluottamuksesta ovat hyvin keskeisiä arkipäivän koulutoiminnassa. Tutkimus keskittyy selkeästi analysoimaan ilmiöitä nykyisessä, suomalaisessa koulujärjestelmässä, joten tutkimuksen kohdejoukon tuli ehdottomasti olla parasta aikaa suomalaista perusopetusta suorittavista oppilaista koostuva. Tutkimusjoukon edustettavuuden parantamiseksi mukaan haluttiin sekä tyttöjä että poikia, mutta tämän kannalta positiivista oli myös sekä kahdeksas- että yhdeksäsluokkalaisten osallistuminen, vaikka luokka-asteen edustukselle ei ennakoon asetettu tavoitteita. (Mäkelä 1990, 48-49.)

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei yleistämisestä puhuta sen tilastollisessa merkityksessä. Tutkimuksessa ei muodosteta johtopäätöksiä aineistosta yleistettävyyden näkökulmasta, mutta taustalla on kuitenkin ajatus siitä, että tutkittavan ilmiön pohjalta olisi mahdollista saada apua myös vastaavia tutkimuksia varten tulevaisuudessa. (Hirsjärvi ym. 2004, 171.)

Eskola ja Suoranta (2008, 211-212) esittävät mallin, jossa tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan neljän kriteerin avulla, joita ovat seuraavat: *uskottavuus*, *varmuus*, *siirrettävyys* ja *vahvistuvuus*. Uskottavuus tarkoittaa tutkijan luomien tulkintojen ja käsitteellistysten paikkansa pitävyyttä. ja sen kriteeri täyttyy, kun tutkijan päätelmät vastaavat tutkittavan käsitteitä. Varmuudella tarkoitetaan tutkijan henkilökohtaisten ennakko-oletusten huomiointia. Siirrettävyys taas tarkoittaa tutkimustulosten siirtämistä tai yleistämistä laajemmassa mittakaavassa - tämä voi kuitenkin osoittautua mahdottomaksi sosiaalisen todellisuuden monimuotoisuuden vuoksi. Vahvistuvuus taas täyttyy, kun muut ilmiötä koskevat tutkimukset antavat kyseisestä tutkimuksesta luoduille tulkinnoille tukea. (Eskola & Suoranta 2008, 211-212.)

Tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa myös tutkijan oma subjektiivisuus on merkittävää. Tutkijan omilla kokemuksilla ja käsityksillä voi olla vaikutusta aineiston keräämiseen, analysointiin ja johtopäätöksiin sekä raportointiin, minkä takia niiden tietoinen ja objektiivinen

käsittely nousee merkittäväksi. (Eskola & Suoranta 2008, 210-211.) Tutkijan henkilökohtaisten lähtökohtien lisäksi myös tutkittavan lähtökohdilla ja intresseillä on vaikutusta tutkimuksen luotettavuuteen. Esimerkiksi haastatteluissa on mahdollista, että kohdejoukoksi valikoituu tiettyä tyyppiä edustava ryhmä, mikä voi aiheuttaa tutkimustuloksiin vinoumaa. Tämän estämiseksi olisikin merkittävää, että tutkija pyrkisi saamaan mahdollisimman monipuolisen otoksen. Tutkimusta tehtäessä tulisi myös huomioida haastateltavien mahdolliset intressit tutkimukseen osallistumiseen ja heidän tyylinsä suhtautua tutkijaan sekä tutkimuksen keskeiseen ilmiöön. (Eskola & Suoranta 2008, 85-94.)

Tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa myös kielellä ja kommunikoinnilla on merkittävä rooli, sillä kieleen ja kommunikointiin sisältyy haasteita tutkimusprosessin toteuttamisessa sekä sen raportoinnissa. Kieli toimii asioille annettujen merkitysten ilmentäjänä, jotka voivat poiketa tilanteesta ja henkilöistä riippuen. Kyseinen haaste ilmenee eritoten varsinaisessa tutkimustilanteessa, jossa kommunikoinnin rooli on toimia tutkijan ja tutkittavan välillä, jotta tutkimuksesta muodostuisi mahdollisimman luotettava. Merkityksellistä on myös tutkijan saavuttamien tulosten ymmärrettävä ja selkeä raportointi. (Syrjälä ym. 1994, 147-152.) Myös haastattelun sisältövalidiudella eli sisällön tarkoituksenmukaisuudella ja sen oikeanlaisella litteroinnilla on myös vaikutusta tutkimuksen luotettavuuteen. Kerätyn aineiston kategorisointi ja siitä muodostettavat johtopäätökset nousevat keskiöön, ja kokonaisuudessaan tutkijan tulee noudattaa hyvän tavan mukaista tutkimusetiikkaa niin, että toimintaa voidaan pitää läpinäkyvänä ja näin myös luotettavana. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 130-132.)

6 Tutkimustulokset

Seuraavassa luvussa on avattu tutkimuksen tuloksia tutkimuskysymysten kautta. Ensimmäisen ja toisen tutkimuskysymyksen alle kuuluvat neljä alalukua, jotka käsittelevät aineistosta nousseita määritelmiä ja näkemyksiä opettajan ominaisuuksiin sekä oppilaan ja opettajan välisiin vuorovaikutustilanteisiin liittyen. Ensimmäiseen ja toiseen tutkimuskysymykseen liittyviä teemoja ovat: *käyttäytymisen luotettavuus, lähestyttävyyys ja avoimuus, hyväluontoisuus sekä ammatillinen osaaminen*. Teemojen kautta tuloksista ilmentyvät opettajan luotettavuuteen vaikuttavat seikat sekä ylipäänsä näkemykset oppilaan ja opettajan välisistä vuorovaikutustilanteista.

Kolmas tutkimuskysymys sen sijaan syventyy käsittelemään näkemyksiä siitä, kuinka vuorovaikutus ja luottamus ovat yhteydessä koulussa viihtymiseen.

Tutkimustulosten luku sisältää suoria lainauksia haastatteluista, ja selvyyden vuoksi ne ovat eroteltu erillisiin kappaleisiin. Haastateltavien puheessa esiintyneet tauotukset on merkitty tekstiin sulkujen sisällä olevien pisteiden avulla, ja lisäksi analyysitekstin sisällä olevat, materiaalista lainatut fraasit on kursivoitu. Mikäli lainaus toimii vain osana pidempää kommenttia, on sen jatkuminen merkitty kahdella peräkkäisellä väliviivalla. Tekstissä käytetyt nimet on muutettu tutkittavien henkilöllisyyden salaamiseksi.

6.1 Mitä kautta oppilaat määrittelevät opettajan luotettavuuden sekä miten oppilaan ja opettajan väliset vuorovaikutustilanteet koetaan?

6.1.1 Käyttäytymisen luotettavuus

Opettajilta odotetaan vuorovaikutusosaamista, joihin liittyvät esimerkiksi käyttäytymisen ennustettavuus sekä tuttuus. Raatikaisen (2011, 112) mukaan tavanomainen luotettavuus edellyttää opettajalta turvallista, tuttua ja tavallista käytöstä. Raatikaisen tutkimuksessa havaittiin, että opettajan turvalliset ja tutut pedagogiset ja vuorovaikutustaidot sekä yleensä tutut toimintamallit olivat positiivisesti yhteydessä oppilaiden kokemuksiin puhuttaessa opettajan luotettavuudesta. (Raatikainen 2011, 112-114.) Tschannen-Moranin (2004, 29) mukaan luotettavuus mahdollistaa tietynlaisen varmuuden, että toisen käyttäytymiseen on rehellisesti mahdollista luottaa. Tämä teema sisältää mainintoja liittyen opettajan

oikeudenmukaisuuteen, oppilaiden tasavertaiseen kohteluun, käyttäytymisen ennakoitavuuteen sekä lupausten pitämiseen ja luottamuksellisuuteen.

Luottamuksellisuus

Salla: *"-- nii et se on luotettava tai ainaki määhän luotan siihen ja must tuntuu et kaikki mun luokkalaisetki luottaa, tai kertoo sille, jos on joku hätä tai joku tällöinen."*

Venla: *"-- oma luokanvalvoja, joka opettaa biologiaa. Tuntuu aina, että voi kertoa ihan mitä vaan. Eikä tuu semmosta, ettei vois kertoa jottain."*

Venla: *"Tullee semmonen turvallinen olo tai tunneillakin sen just huomaa, että kaikilla on tosi helppoo olla siellä, kyllä ei tuu semmosta fiilistä, että esim. ei uskalla sanoa jottain mikä tullee mieleen. Jotenkin silleen, kun se on niin rento."*

Haastatteluissa kävi ilmi, että luottamuksellista suhdetta opettajaan todella arvostetaan. Tärkeäksi asiaksi nousi selkeästi se, että ihanteellista olisi, mikäli opettajalle voisi kertoa asioista riippumatta niiden laadusta. Lisäksi ylipäänsä *turvallinen olo* ja *olemisen helppous* ovat yhdistettävissä luottamuksellisuuteen. Luottamuksellisuuteen liittyvissä kommentteissa voidaan opettajan toiminta nähdä tietynlaisena luottamusta vahvistavana tekona, vaikka kyse onkin oppilaiden näkemyksistä, että opettajalle tulisi voida kertoa mitä vain. Sellaisen vaikutelman välittyminen ei siis välttämättä vaadi hetkessä tapahtuvaa tekoa, vaan kyseessä on ennemminkin pidemmän ajan teoista muotoutunut vaikutelma.

Luottamuksen olemassaolo on mittaamattoman merkityksellinen palanen kaikissa kestävässä sosiaalisissa suhteissa (Seligman 1997, 13). Jokaisella meistä on lisäksi mahdollisuus rakentaa luottamusta usein eri tavoin, joista tärkeimpiä ovat teot, jotka toimivat luottamusta ja sen edellytyksiä vahvistavina ilmiöinä (Pentikäinen 2014, 75). Merkittävää on myös muistaa koulun olevan lapsen ja nuoren elämässä hyvin keskeinen vaihe, ja myös varsin tärkeä osa sosialisatiota kohti aikuisuutta. Kasvaminen ja oppiminen eivät enää tukeudukaan pelkästään opettajan asiantuntemukseen sekä kykyyn opettaa. (Ilmonen & Jokinen 2002, 167-168.) Kommenteista tämä käy perin selvästi ilmi, sillä oppilaat arvostavat opettajasta välittyvää turvallisuuden tunnetta, ja että opettajalle on mahdollista kertoa asioista avoimesti.

Lupausten täyttäminen

Haastatteluissa nousi esiin opettajan kyky pitää lupauksensa eli toimia sanojensa mittaisesti. Lupauksista kiinnipitäminen vaikuttaa siis positiivisesti luottamuksen rakentumiseen.

Tiina: *“No, jos se vaikka sanoo, että meillä (...), jos se on vaikka luvannu jottai luokan yhteisiä asioita ja sitte, ei yhestä kerrasta tietenkää, että ainaha voi erehyksiä sattua, mutta sillee että jos se putkeen sattuu monta silleen lupaa tehdä juttuja ja sitte ei tapahukkaa, nii semmonen.”*

Aleksi: *“Semmonen opettaja, jonka kanssa on heleppo käyä keskustelua ja asiat joista on sovittu, nii niistä pietään sitte kans kiinni --”*

Lupausten pitämisestä ei siis tehdä johtopäätöksiä välttämättä yhden kerran perusteella, vaan toiminta koetaan enemmänkin jatkumona. Ihmisen inhimillisyyys siis ymmärretään, mutta toistuva lupausten pettäminen koetaan luottamusta purkavana ilmiönä.

Lupausten täyttämiseen liittyen haastateltavilta kysyttiin, millainen opettajan toiminta voisi rikkoa luottamuksen häntä kohtaan.

Santeri: *“Ehkä just semmone, että sovittaa ensin, että tehhään sitä ja tätä vaa muuttaakin aina, että eipä tehäkkään. --”*

Kommentista on havaittavissa, että suoraselkäinen, rehellinen toiminta on arvostettavaa. Koulun arki on aika-ajoin jokseenkin kiireistä ja erinäisiä muutoksia täynnä, mutta alituinen muutosten tekeminen ja näin sopimusten kumoaminen ei näyttäydy luotettavana toimintana.

Toisaalta aspekti lupausten täyttämiseen liittyy myös opettajan vaitiolovelvollisuuteen, vaikka vaitiolovelvollisuus ei oikeastaan edellytä minkäänlaista keskustelua tai erillistä sopimista, vaan kyse on itsestäänselvyydestä opettajan ammatissa. Henkilökohtaiset ja luottamukselliset tiedot halutaan usein kertoa esimerkiksi vain tietylle opettajalle, jolloin sen jakaminen eteenpäin muille nähdään ehdottomasti luottamuksen kannalta negatiivisena.

Pyry: *“-- just kertoo asioita, mitä et halua, että esimerkiks joku muu opettaja saa kuulla, että jos sä luotat vaa siihe yhtee, nii se kertoo sitte muille, nii se voi olla vähä huonompi juttu.”*

Matias: *"Jos teillä o niinku hyvä luotto sen opettajan välillä, nii semmone, että se kertoo joistaki asioista toiselle opettajalle, joka ei ees kuulu siihen asiaan."*

Kommentit ilmentävät hyvin sitä, että oppilaat tuntevat erilaista luottamusta opettajasta riippuen, eli opettajien välillä esiintyy eroja, mikä onkin ihmisten välisessä toiminnassa hyvin ymmärrettävää. Tämän myötä oppilaat eivät siis halua, että kuka tahansa opettaja tietää henkilökohtaisista asioista.

Käyttäytymisen ennakoitavuus

Opettajan ennakoitavalla käyttäytymisellä on selvä positiivinen merkitys opettajan luotettavuudelle. Opettajan tarjoaman sosiaalisen tuen osa-alueen, organisoivan tuen, tarkoituksena on pyrkiä luomaan käytänteistä ja rutiineista oppilaille mahdollisimman toimivia sekä ylipäättään hallitsemaan oppilaiden käyttäytymistä (Hamre & Pianta 2007, 59, 64).

Kalle: *"-- jolle voi kertoa kaikkea, neuvoa toki ja silleen (...) ei heti tyrmää asioita, vaan miettii, että voishan se toleenki tehdä."*

Niklas: *"Jotku opettajat o paljo rennompia ja semmosia mukavia, että heittää just meidän kanssa läppää, ku taas osa on semmosia äkkipikasia, ettei oikeen pysty."*

Kommenteista ilmenee, että opettajan johdonmukaista ja ennakoitavaa toimintaa arvostetaan. *Asioiden tyrmäminen* ja *äkkipikaisuus* eivät siis näyttäydy luotettavina ilmiöinä, vaan opettajalta toivotaan harkitsevaa ja rennompaa otetta. Kun opettaja ei välittömästi tyrmää esitettyjä asioita, opettajalle uskalletaan rehellisesti kertoa asioista, kun opettajan käyttäytymiseen on mahdollista luottaa.

Olli: *"Sitte ku tietää, että mennee jonku luotettavan opettajan tunnille, nii tietää, että se ei oo nii tiukkaa ja se ei ota kaikkea nii tosissaa ja pystyy vähä rauhottua siinä."*

Ennakoitavuudella siis on selkeästi merkitystä oppilaiden arkipäiväiseen koulutyöskentelyyn - pelkästään tietoisuus siitä, että tulossa on *luotettavan opettajan tunti*, antaa oppilaalle mahdollisuuden *rauhottumiseen*. *Tosissaan ottaminen* on myös ilmauksena mielenkiintoinen; mitä sillä käytännössä halutaan tarkoittaa? Ilmaus vaikuttaa kuitenkin liittyvän siihen, että opettajalle pitää voida kertoa asioista ilman, että siitä sen kummemmin hermostutaan tai lähdetään syyttämään oppilasta.

Elias: *"Se, että on just semmosta jatkuvaa hästäämistä ja turhasta aiheesta syyttämistä ja huutamista (...) semmosta turhaa syyllistämistä."*

Hästääminen, turhasta aiheesta syyttäminen ja huutaminen eivät tue opettajan ennakoitavaa käyttäytymistä, vaan toimivat luottamusta purkavina toimintoina. Kommentissa mainitut toiminnot liittyvät opettajan vuorovaikutukselliseen osaamiseen, joka toimii osana opettajan roolisuhteita, jotka taas ovat yhteydessä oppilaiden luottamuskokemuksiin opettajia kohtaan.

Raatikaisen (2011, 157) mukaan opettajan rooliodotuksen mukaiseen opettajuuteen sisältyy tietynlaista perusluottamusta ja ennustettavuutta asioille, jota opettajalta on kohtuullista odottaa. (Raatikainen 2011, 157.)

Tasavertainen kohtelu ja oikeudenmukaisuus

Elias: *"No se on pitäny huolta, että kaikki osallistuu tunnin toimintaa, että joku on mukana siinä, eikä että osa tekkee ja osa on vaa reunalla."*

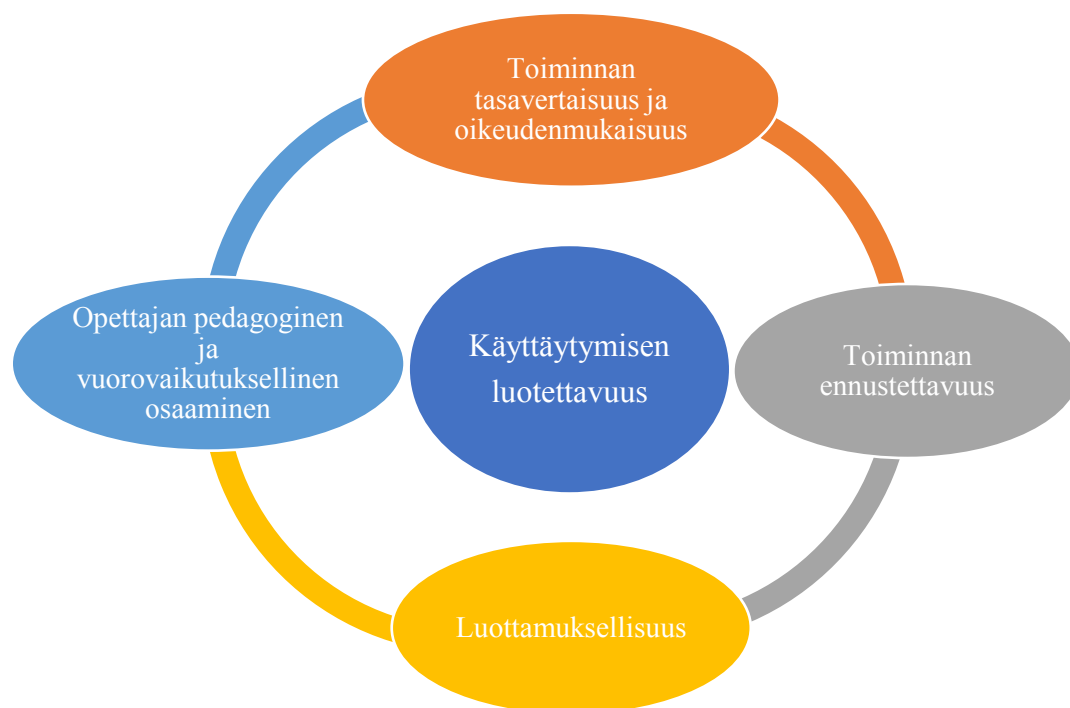
Pyry: *"-- just jos on vaikka kiusaamista siinä luokassa, nii se lähtee puuttummaan siihen, tai sitte, että se puuttuu silleen laajemmin siihe asiaan, eikä vaa yhteen oppilaaseen."*

Tasavertainen kohtelu ja oikeudenmukainen toiminta koettiin luottamusta edistävinä tekijöinä. Kommentista päätellen on varsin merkittävää, että opettaja huolehtii oppilaiden tekemiseen osallistumisesta, ja että jokainen pääsee mukaan - käytännössä siis kohtelee tasavertaisesti. Tasavertaisen kohtelun lisäksi opettajalta odotetaan hyvää oikeudenmukaisuuden tajua. Käsitteellisesti oikeudenmukaisuuden ja tasavertaisuuden välillä vallitsee hienoinen ero, mutta käytännön merkityksessä ne limittyvät tehokkaasti toisiinsa. Oikeudenmukaisuus ja kiusaamisen ehkäisy liittyvät toisiinsa hyvin tiiviisti, sillä jokaisella oppilaalla tulee olla mahdollisuus opiskella rauhassa ja saada olla oma itsensä. Kiusaaminen on kuitenkin vakava ilmiö, joka toteutuessaan häiritsee merkittävästi oppilaan oikeutta toteuttaa arkipäivän koulutyöskentelyä - tällöin oikeus ei siis toteudu ja opettajan on ehdottomasti puututtava tilanteeseen. Pyryn kommentista nousee hyvin esille vaatimus opettajan tilanteeseen puuttumisesta sekä tilannekokonaisuuden käsittelystä laajemmin.

Kokonaisuudessaan oppilaan kohtaamisessa vallitsee suuri epäonnistumisen riski, mikäli häntä ei pidetä reilusti tasavertaisena, vaan lokeroidaan henkilökohtaisen osaamisen mukaan (Piironen-Malmi & Strömberg 2008, 133). Lisäksi oppilailla tulee olla usko siihen, ettei opettaja suosi ketään ja toimii näin ollen oikeudenmukaisesti (Harjunen 2002, 89).

Yhteenveto käyttäytymisen luotettavuudesta

Käyttäytymisen luotettavuus vaikuttaa pitkälti kiteytyvän opettajan pedagogiseen ja vuorovaikutukselliseen osaamiseen. Raatikaisen (2011, 157) tutkimuksessa puhutaan opettajan rooliodotuksen mukaisesta opettajuudesta, joka pitää sisällään tietynlaista perusluottamusta ja ennustettavuutta asioille. Myös tämän tutkimuksen tuloksista on nähtävissä, että ennustettavuuden on tärkeää välittyä opettajan toiminnasta, jotta sitä voidaan luonnehtia luotettavaksi. Lisäksi luottamuksen rakentuminen edellyttää opettajalta lupauksen täyttämistä sekä oikeudenmukaisuutta ja tasavertaista kohtelua. Aineistosta nousi esiin myös runsaasti opettajan vaitiolovelvollisuuteen liittyviä kommentteja, jotka taas ovat yhteydessä luottamukselliseen vaikutelmaan. Opettajan ammattirooli antaa siis jo tietynlaista luotettavuutta, mutta syvemmän luottamuksen eteen on tehtävä töitä, eikä se rakennu pelkästään ammattiroolin pohjalle.



6.1.2 Lähestyttävyys ja avoimuus

Tässä teemassa käsitellään oppilaiden mainintoja liittyen opettajan sosiaalisen lähestyttävyyden ja avoimuuden asteisiin. *Rentous* ja *mukavuus* tulivat haastatteluissa ilmi useaan otteeseen - mutta mitä nämä termit sitten käytännössä pitävät sisällään?

Touko: "-- ilmapiiiriä parantaa kans, ku on semmosia opettajia, jotka on mukavia."

Elias: *"-- semmosen opettajan kanssa paljon mukavempi olla ja tehdä, kun on semmonen mukava kaveri."*

Siiri: *"-- meillä on mukavia opettajia ja tunnit on yleensä semmosia aika rentoja, ellei oo kokkeesta kyse."*

Kalle: *"-- tosi luotettava, hauska ja rento --"*

Kysyttäessä haastateltavilta, millaisia asioita he liittävät luotettavaan opettajaan, esiin nousi runsaasti opettajan lähestyttävyyteen ja avoimuuteen liittyviä seikkoja.

Sara: *"Mukava, helppo puhua sille, ja tiettenki ettei mee kertoo etteenpäin niitä asioita ja (...) emmää tiiä, just semmonen et on tosi helppo puhua ja näin."*

Siiri: *"Opettaja esimerkiksi kuuntelee ja luotettava opettaja on yleisesti tälleen mukava."*

Jasper: *"Hauska, sitte semmone joka heittää läppää meidän kanssa ja myös semmone rento. Luotettava just myös."*

Kommenteista päätellen *mukavan* käsite vaikuttaa liittyvän opettajan lähestyttävyyteen. Mukavuus ilmenee kuitenkin hieman eri tavoin oppilaan näkemyksestä riippuen, mutta pääsääntöisesti mukava opettaja edistää koulupäivän kulkua, kuuntelee, on avoin, sekä ylipäänsä toimii luotettavasti. Mukavan opettajan vuorovaikutuksellisen osaamisen voidaan kokonaisuudessaan sanoa olevan varsin asianmukaisella tasolla. Toisaalta myös *rentous* tuntuu yhdistyvän *mukavuuteen*, sillä rentojen opettajien tunneilla on kommenteista päätellen mukava olla.

Ymmärtäväisyys

Kysyttäessä haastateltavilta, voiko opettajan suunnasta tulevan välittämisen jotenkin huomata ja miten, kommenteista nousi esiin opettajan ymmärtäväisyyteen liittyviä seikkoja.

Kalle: *"Sen voi huomata siitä, että se antaa anteeksi semmosia asioita, jotka ehkä vois vaikuttaa negatiivisesti siihen oppilaaseen, mut se opettaja osaa kuitenkin ymmärtää sen, että se oppilas on tehnyt sen asian jostain tietystä syystä. Ei siis vaan rankase sitä, et se on tehnyt jotain väärin, vaan kuuntelee myös, että miksi se on tehnyt jotain väärin."*

Sara: *"No, vaikka, no tiettenki se tervehtiminen ja jää juttelee. On vaan silleen, et pystyy mennee vaikka juttelemaan ja on helposti tavoitettavissa."*

Oppilaat odottavat opettajalta lupauksen pitämistä, mutta ymmärtävät hyvin, mikäli jokin luvattu asia ei täyty, kun puhutaan yksittäisistä kerroista. Kallen kommentista käy kuitenkin hyvin ilmi vastaavasti se, että myös opettajalta odotetaan ymmärrystä oppilaiden tekemisille, vaikka teko itsessään ei olisikaan ollut valintana hyvä. Ymmärryksessä nousee päällimmäiseksi, että opettaja *kuuntelee* perustelut, eikä vain suoraan lähde purkamaan asiaa rankaisumetodien kautta. Vanhakantaisesti tästä voisi koitua ajatus siitä, että tällä tavalla toimiva opettaja olisi auktoriteetiton, mutta käytännössä tästä ei ole nykyisin kyse. Nykyajan kouluarjessa opettajan on erikseen hankittava auktoriteettiasema, jota kohti on hyvä edetä asiantuntemuksen ja reilusti omalla persoonalla työskentelyn kautta. Oppilaat kokevatkin auktoriteetin liittyvän tukemiseen, läheisyyteen ja vastuullisuuteen - ei siis ulkoisen järjestyksen vaalimiseen ja rankaisultaan (Ilmonen & Jokinen 2002, 192).

Saran kommentista nousee esiin erityisesti opettajan suunnasta tuleva viestintä. Vuorovaikutus- ja ihmissuhdetaidot ovatkin jatkuvasti kysytymiä taitoja myös koulumaailmassa, ja opettajalta todella vaaditaan taitoa kohdata jokainen oppilas omana itsenään (Määttä & Uusiautti 2012, 32). Kauppila (2005, 51-68) puhuu *tunnesuuntautuneista eli pehmeistä* ja *asiasuuntautuneista eli kovista vuorovaikutustyyleistä*. Asiasuuntautuneita vuorovaikutustyyliä ovat esimerkiksi uhmainen, hallitseva ja aggressiivinen vuorovaikutustyyli. Tunnesuuntautuneita vuorovaikutustyyliä taas ovat esimerkiksi joustava, ohjaava ja refleктоiva vuorovaikutustyyli. Yksilön käyttämät tyylit, joilla toiseen pyritään viestinnällisesti vaikuttamaan, vaihtelevat vuorovaikutustilanteesta riippuen. Ymmärtäväisyys ilmenee kuitenkin eritoten *ystävällisessä sosiaalisen vaikutuksen perusmuodossa* - tällaista vuorovaikutusta toteuttava henkilö on hyvä kuuntelija ja luonteeltaan avoin, sekä myös käyttäytyy kohteliaasti ja ymmärtäväisesti. (Kauppila 2005, 51-68.) Ammattitaitoiselle opettaja-oppilassuhteelle on ominaista, että opettaja kohtelee oppilaitaan ymmärtävästi, ystävällisesti ja avuliaasti (Fan, 2012). Välittävää opettajaa voidaan kokonaisuudessaan luonnehtia avoimeksi persoonaksi, jolle on helppoa mennä juttelemaan.

Tuntien ulkopuoliset kohtaamiset

Koulupäivän sisältämien oppituntien aikana oppilaat ja opettajat ovat jatkuvasti vuorovaikutuksessa toistensa kanssa, mutta päivän aikana tapahtuu myös kohtaamisia tuntien ulkopuolella. Kohtaamiset voivat erota toisistaan yllättävänkin merkittävästi, sillä tuntien ulkopuoliset kohtaamiset eivät yleensä tapahdu perinteisessä luokkahuoneympäristössä. Tämä

taas on yhteydessä siihen, että opettaja ja oppilas ovat tässä tapauksessa vapaammassa vuorovaikutustilanteessa. Tuntien ulkopuolisissa kohtaamisissa opettajan lähestyttävyyys ja avoimuus nousevat myös uuteen merkitykseen perinteiseen oppitunnin kulkuun verrattuna.

Elina: *"Kyllähän siitä tulee paljon parempi fiilis siitä opettajasta, jos se moikkaa ja näin, muutakin kuin tunneilla."*

Sara: *"Tulee sitä aina käytävillä ihan muuten vaa juteltua. Mun mielestä sillä on enemmän vaikutusta just luottamukseen, että enemmän sitä just sitä kautta voi luottaa ja se edistää sitä."*

Aku: *"Kyllä aina puhutaa ja moikattaa, saatettaa puhua kaikkea kivvaa aina välillä. Onha sillä merkitystä luottamukseen, jos opettajan kanssa pystyy kans puhumaa kivoja, nii kyllä se parempi on."*

Opettajan suunnasta tuleva välittäminen ilmenee myös tuntien ulkopuolisessa toiminnassa, kuten seuraavasta kommentista on havaittavissa.

Emilia: *"Esimerkiks se, että se opettaja tulee ite kysymään, että miten menee ja näin, että sitä kiinnostaa --"*

Hakalan (2007, 22) mukaan opettajan ja oppilaan roolit ovat integroituina opetustilanteessa tapahtuvaan vuorovaikutukseen, jotka näkyvät paikkojen, asentojen ja olemisen tilojen kautta. Opettaja toimii myös vallankäyttäjänä, sillä hän käyttää tehtävässään jatkuvasti valtaa huolehtiakseen koulunkäynnin pohjimmaisien tarkoituksen, työskentelyn, toteutumisesta. Opettaja siis neuvoo ja valvoo oppilaita, ja tuntityöskentelyssä tapahtuva vallankäyttö rakentuu pitkälti osaamisen varaan. (Harjunen 2002, 339.) Kokonaisuudessaan valta toimii olennaisena palasena osana opetuksen organisointia ja toteuttamista (Harjunen 2002, 326). Tuntien ulkopuolella tapahtuvissa kohtaamisissa opettaja ei kuitenkaan ole sidottu vallankäytön mekanismeihin tuntityöskentelyn ja ylipäänsä opetuksen organisoinnin osalta, vaan kohtaaminen tapahtuu oppilaan kannalta tasavertaisemmassa asemassa.

Opettajasta välittyy myönteinen vaikutelma, kun hän tervehtii hyvien käytöstapojen mukaisesti, ja on kiinnostunut oma-aloitteisesti kysymään kuulumisia sekä ylipäänsä juttelemaan myös tuntien ulkopuolisissa tilanteissa. Kommenteista on mahdollista nähdä, että opettajan sosiaalinen aktiivisuus myös luokkahuoneen ulkopuolella on positiivisesti yhteydessä luotettavaan vaikutelmaan ja luottamuksen rakentumiseen.

Elias: *"-- semmonen, että ei ymmärrä mitään huumoria, jos vähänki yrittää jostai vitsailla, nii ottaa siitä herneet nokkaan."*

Tuntien ulkopuolella tapahtuva opettajan ja oppilaan välinen sosiaalinen vuorovaikutus antaa vapaammassa muodossaan mahdollisuuden myös *huumorille*. Kommentista on nähtävissä, että oppilaan luottamus opettajaa kohtaan voi kärsiä, mikäli huumorille ei ole sijaa. Luonnollisesti tämä vaikuttaa hyvin herkästi myös lähestyttävyyden arviointiin. Liian totinen opettaja ei siis ole kovin ensisijainen kohde, jota oppilas haluaisi tuntien ulkopuolellakaan lähestyä.

Avoimuus ja positiivisuus

Pyry: *"No, sanotaan ehkä positiivinen, sitten semmonen avoin, se ei oo semmonen, joka ei puhu mitään, vaa puhuu siellä tunnilla ja ei oo ihan hiljaa, eikä pelkää sano mitä tehhään, vaan puhuu oppilaitten kanssa ja pitää semmosta hyvää henkeä yllä. Ei oo semmonen hiljanen, ujo, mikä nyt oiskaan, että ne on varmaan semmoset pääjutut."*

Elina: *"Ystävällinen ja ilonen --"*

Positiivisuus ja *avoimuus* korostuvat myös luotettavan opettajan ominaisuuksia pohdittaessa. Opettajien persoonallisuuksissa on luonnollisesti eroja, eivätkä kaikki sovi introvertin tai ekstrovertin määritelmiin. Missään ei tietenkään myöskään määritellä, tulisiko opettajan olla enemmän ekstrovertti kuin introvertti. Pyryn kommentista käy kuitenkin ilmi, että luotettava opettaja on kohtuullisen puhelias, eikä puheen sisältö ole vain tehtäväorientoitunutta. *Hyvän hengen ylläpitäminen* nähdään ylipäänsä merkittävänä, mikä näyttää edellyttävän opettajalta aktiivisia keskusteluvalmiuksia. *Iloisuus* taas on linkitettävissä *positiivisuuden* määritelmään - opettajan iloisella ja positiivisella olemuksella vaikuttaa olevan luottamusta edistävä merkitys.

Vuorikosken (2004, 37) mukaan hyvän opettajan määritelmä kattaa monenlaisia ominaisuuksia, joita ovat esimerkiksi empaattisuus, avoimuus ja kyky olla oma itsensä. Jokaisen ei kuitenkaan ole tarpeen olla loistava tai erinomainen opettaja, vaan merkityksellistä on opettajan oma itsetuntemus, sekä kyky suhteuttaa ihannetavoitteet työn puitteisiin ja vaatimuksiin. (Vuorikoski 2004, 37.)

Aitoon välittämiseen liittyvät näkökulmat yhdistyvät myös avoimuuden ja positiivisuuden kanssa, kuten seuraavasta kommentista on havaittavissa.

Aleksi: *"Voi sen huomata sillee, että (...) kiinnostaa esimerkiksi se, että mitä kuuluu, ja sitte se että se kertoo myös itestää mitä sille kuuluu. On tavallaa semmone kaveri."*

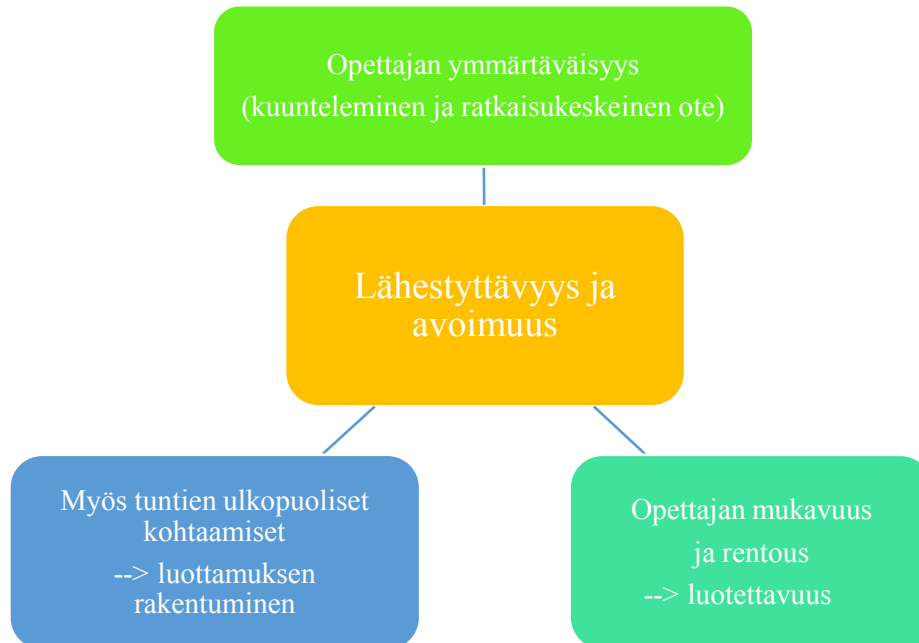
Oppilaat haluavat tulla kuulluksi, mutta myös opettajan omaan elämään liittyvät kertomukset ja kuulumiset näyttävät lisäävän luottamuksen rakentumista juuri välittämisen kautta. Kertomusten ja sitä kautta oman persoonan esiintuominen lisää siis opettajan lähestyttävyyttä, vaikka haavoittuvuuden lisääntyminen voikin tarkoittaa ammattirooliin liittyvän tiedollisen valta-aseman himmentymistä jossain määrin. Toisaalta; vaikka opettajan rooli on tiukka ammattirooli, onko opettajalla tarvetta keskittyä tiedollisen valta-aseman vaalimiseen sen sijaan, että pyrkisi luomaan itsestään mukavan ja luotettavan vaikutelman, jolla on positiivisia vaikutuksia luottamuksen rakentumisen kannalta oppilaiden kanssa? Tschannen-Moran (2004, 24) toteaaakin opettajan henkilökohtaisen haavoittuvaisuuden lisääntyvän persoonallisen informaation jakamisen seurauksena, koska informaation mukana siirtyy myös valtaa.

Yhteenveto lähestyttävyydestä ja avoimuudesta

Haastatteluissa luotettavaa opettajaa kuvailtiin mukavaksi ja rennoksi. Tällainen opettaja esimerkiksi kuuntelee oppilaidensa ajatuksia ja ylipäänsä edistää koulupäivän kulkua positiivisella toiminnallaan. Merkityksellistä on kuitenkin se, että jokainen oppilas muodostaa oman määritelmänsä mukavuudesta, eli näkemysten vaihtelevuus on ihmisten persoonallisuutta arvioitaessa varsin ymmärrettävää. Myös Anttilan (2009, 30) tutkimuksessa aineistosta nousivat esiin opettajan rentous ja mukavuus, kun pohdittiin opettajassa toivottuja luonteenpiirteitä. Tuntien ulkopuoliset kohtaamiset voivat myös osaltaan toimia luottamusta rakentavina tapahtumina. Tuntien ulkopuolella tapahtuvat kohtaamiset ovat luonteeltaan tasavertaisempia, sillä ne tapahtuvat puolueettomalla alueella normaaliin oppituntiin verrattuna. Opettajan ja oppilaan välillä toki myös silloin on olemassa heidän rooleistaan rakentuva valtasuhde, mutta vapaampien keskustelujen ja aktiivisen keskusteluhalukkuuden avulla opettaja tuo itseään esille enemmän persoonana, kuin pelkästään ammattirooliin tiukasti sidottuna opettajana.

Opettajan ymmärtäväisyys on myös yhteydessä lähestyttävyyden kanssa. Oppilaat ymmärtävät opettajan inhimillisyyden ja mahdollisuuden virheisiin, kunhan se vain ei ole toistuvaa - silloin luottamussuhteella on potentiaalinen mahdollisuus purkautua. Toisaalta oppilaat odottavat ymmärrystä myös heidän suuntaansa - opettajalta ei toivota vain rankaisua, vaan halua kuunnella oppilaan argumentit virheellisen teon sattuessa. Ilmosen & Jokisen (2002, 192)

mukaan nykypäivän oppilaat eivät näe opettajan auktoriteetin rakentuvan ulkoisen järjestyksen vaalimisen ja rankaisuvallan varaan. Oppilas usein ymmärtääkin virheellisen teon ja on valmis myöntämään sen, mutta opettajalta odotetaan tietynlaista kuuntelemista ja ratkaisukeskeistä otetta.



6.1.3 Hyväluontoisuus

Koulu on varsin merkittävä vaihe lapsen ja nuoren elämässä, ja myös hyvin tärkeä osa sosialisatiota kohti aikuisuutta. Oppiminen ja kasvaminen eivät enää rakennu pelkästään opettajan asiantuntemuksen ja didaktisen kompetenssin varaan, vaan kyseessä on hyvin paljon monimuotoisempi kokonaisuus. Opettajalta tietysti vaaditaan informaation hallintaa ja asiantuntemusta, mutta lisäksi erityisesti auktoriteettia, tunnetyötä sekä kommunikatiivisia taitoja. (Ilmonen & Jokinen 2002, 167-168.) Tunnetyö ja kommunikatiiviset taidot ovat hyvin merkittävässä roolissa hyväluontoisuudesta puhuttaessa. Oppilaiden kommenttien mukaan hyväluontoisuudesta viestivät huolehtiminen, kannustaminen, kuunteleminen sekä huomiointi.

Kannustaminen

Jasper: *"Tosi semmonen leikkisä ja kannustava --"*

Matias: *"-- yläasteella ollu paljon enemmän luottoa siihen, ku ollu kannustava opettaja liikunnassa."*

Olli: *"-- puhuu oppilaitten kanssa ja pitää semmosta hyvää henkeä yllä --"*

Kommentit osoittavat, että *kannustavuus* on opettajan ominaisuutena luottamuksellista vaikutelmaa lisäävä ominaisuus. Ollin kommentissa *hyvän hengen ylläpitäminen* sekä myös *oppilaiden kanssa puhuminen* vaikuttavat myös liittyvän kannustamiseen. On siis tärkeää, että opettaja tekee töitä rakentaakseen positiivista ilmapiiriä, mikä taas vaatii aktiivista otetta sosiaaliseen vuorovaikutukseen oppilaiden kanssa.

Opettajien haastatteluista ja tuntiobservaatioista kävi myös Munnen (2016, 56-57) tutkimuksessa ilmi, että opettajan antamalla kannustuksella, rohkaisulla ja ylipäänsä positiivisen ilmapiirin luonnilla on tärkeä merkitys oppitunneilla. Luokassa vallitseva hyvä ilmapiiri edistää oppimisen ilon rakentumista, turvallisuuden tunnetta sekä jaksamista ja motivaatiota, niin oppilaille kuin opettajalle. (Munne 2016, 56-57.) Salovaaran & Honkosen (2011, 18) mukaan positiivinen ilmapiiri antaa uskallusta omana itsenään toimimiseen luokassa ja ryhmässä. Kannustamisessa piilee kuitenkin myös kortin toinen puoli - oppilaat huomaavat varsin etevästi, milloin kannustaminen on realistista. Kannustamisen ei siis tule olla aiheetonta. (Rantala 2006, 42.)

Huolehtiminen

Välittämisen ja kohtaamisen taidot ovat erittäin tärkeitä puhuttaessa aidosta sosiaalisesta vuorovaikutuksesta. Kommenteissa välittäminen nousee esiin oppilaan kouluarkeen kohdistuvana huolehtimisena.

Kysyttäessä haastateltavilta luotettavaan opettajaan liittyviä asioita, ilmentyi runsaasti huolehtimiseen liittyviä seikkoja.

Milja: *"Ja sitte jos on jotai vaikeita asioita ja tämmösiä, mitä on luottanu, nii ois sitte vähä tukena siinä."*

Sara: *"No, että se tulee vaikka, että jos joku näyttää siltä et sillä on paha olla tai muuten voi huonosti, nii tulee kysymään et mikä on --"*

Sonja: *"Ystävällinen ja ilonen ja semmonen, et se huolehtii --"*

Tukeminen ja huolehtiminen ilmentyvät kommenteissa hyvin selkeästi toimintoina, jotka liittyvät suoraan luotettavan opettajan ominaisuuksiin. Huolehtiminen vaikuttaa oppilaan kouluarkeen - olipa kyse siis asioista, jotka liittyvät oppilaan kouluasioihin tai muihin ulkopuolisiin seikkoihin, jotka kuitenkin hyvin herkästi vaikuttavat myös kouluarkeen. Opettajaan kohdistuva kiintymys mahdollistuu silloin, kun opettaja huolehtii kunnioittavalla, lämpimällä ja luottamusta herättävällä tavalla (Bergin & Bergin, 2009).

Kuunteleminen ja huomiointi

Kuunteleminen on osa välittämistä, mutta mitä se todellisuudessa tarkoittaa? Välittämisen etiikassa kuuntelija on kiinnostunut toisen henkilön kerronnasta, eikä kuuntele toista pelkästään velvollisuutensa vuoksi. Estola, Kaunisto, Keski-Filppula, Syrjälä ja Uitto (2007, 54-56) puhuvat välittämiseen pohjautuvasta keskustelukulttuurista ja aktiivisesta kuuntelusta. Aktiivinen kuuntelu on halua kuunnella ja reagoida toiseen henkilöön sekä hänen kertomukseensa. Käytännössä tämä tarkoittaa keskustelukumppanin mukana elämistä ja reagoimista, johon lukeutuvat empatian ja kuuntelemisen ilmaiseminen erilaisia eleitä hyödyntäen, joita ovat esimerkiksi katsekontakti ja pään nyökäytykset. (Estola, et al., 2007, 54-56.) Opettajan taholta tuleva huomiointi on myös merkittävää luottamuksen rakentumisen kannalta. Gordonin (1979, 22) mukaan hyvä opettaja-oppilassuhde edellyttääkin osapuolilta toisen huomioimista, avoimuutta ja rehellisyyttä. Lisäksi huomioiminen liittyy myös opettajan tarjoamaan sosiaaliseen tukeen, jota opettaja voi antaa myös oppilaan yksilölliset tarpeet huomioiden (Hamre & Pianta 2007, 59).

Maria: *"Opettaja esimerkiksi kuuntelee --"*

Arttu: *"Just sillee, että päivittäi kyselee kuulumisia ja (...) ei mee kukaan oppilas silleen ylitse muiden ja silleen."*

Samuli: *"-- kyselee, että miten mennee ja kuuluuko hyvää ja tälleen."*

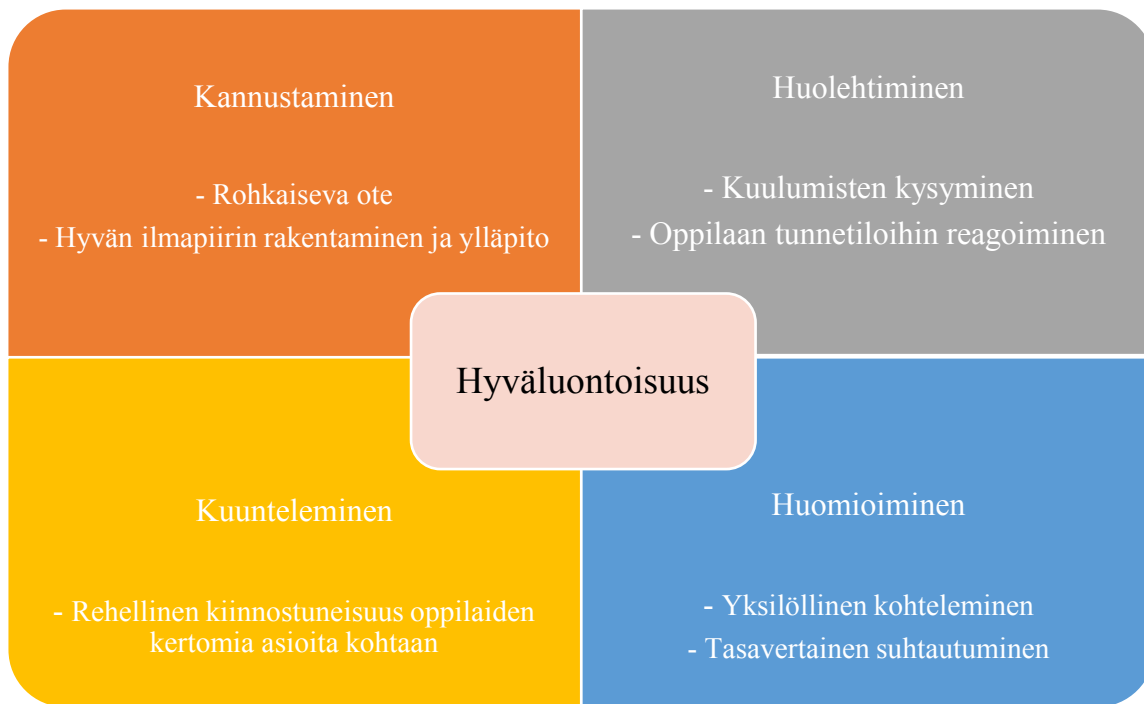
Olli: *"Semmonen joka kohtelee oppilaita yksilöinä, eikä niinkään kollektiivisesti koko luokkaa --"*

Kommenteista on tulkittavissa, että kuunteleminen nähdään välittämisenä - opettajaa tällöin rehellisesti kiinnostaa, mitä oppilaille kuuluu. Kuulumiset voivat liittyä kouluasioihin tai sijoittua vapaa-ajalle, mutta siitä riippumatta kuunteleminen koetaan hyvin tärkeänä. Huomiointi taas nousee merkittävästi esiin Artun toteamuksessa, ettei kukaan oppilas ole

toistaan merkittävämpi. Näkemyksessä ilmenee selvästi tasavertaisuus - opettajan on tärkeää huomioida jokainen oppilas tasavertaisesti. Ollin kommentti oppilaiden yksilöllisestä kohtelusta on myös asianmukaista huomiointia parhaimmillaan. Luotettava opettaja kykenee huomioimaan oppilaat omina yksilöinä, eikä pelkästään ajattele samanlaisten metodien toimivan jokaisen kohdalla onnistuneesti.

Yhteenveto hyväluontoisuudesta

Luottamus on kaksisuuntaisesti rakentuvaa, kun puhutaan opettajan ja oppilaan välisestä sosiaalisesta vuorovaikutuksesta ja luottamuksesta. Ilmonen & Jokinen (2002, 104) toteavatkin, että luottamuksen avulla pyritään tilanteen hallintaan ilman, että tilannetta yritettäisiin muokata itselle eduksi. Tämä perustuu siihen, että luottaja uskoo toista kohtaan tuntemaansa hyväntahtisuuteen. (Ilmonen & Jokinen 2002, 104.) Aineistosta käy ilmi, että opettajan hyväluontoisuus ilmenee huolehtimisena, kannustamisena, kuuntelemisena ja huomiointina. Huolehtiminen nähdään arkipäiväisenä kuulumisten kysymisenä sekä reagoitina tilanteisiin, jossa oppilaasta on aistittavissa matalavireisyyttä. Kannustaminen liittyy hyvän atmosfäärin rakentamiseen ja ylläpitoon sekä oppilaiden rohkaisemiseen. Turha keuhut eivät näyttäytyä positiivisina, mutta aiheellinen kannustaminen toimii positiivista ilmapiiriä rakentavasti. Kuunteleminen ja huomiointi ovat myös välittämistä parhaimmillaan - oppilaat arvostavat opettajassa tasavertaisuuden vaalimista sekä opettajan kykyä huomioida oppilaat yksilöinä, ei siis pelkästään suurena massana. Kokonaisuudessaan voidaan todeta, että opettajan hyväluontoisuus on erityisen merkittävää luottamuksen rakentumisen kannalta - ilman hyväluontoisuuden ilmenemistä on myös luottamuksen muodostuminen varsin vaikeaa.



6.1.4 Ammatillinen osaaminen

Tässä teemassa esitetään oppilaiden näkemyksiä liittyen opettajan ammatilliseen osaamiseen ja sitä kautta luotettavuuteen. Opetettavan aineen sisällön laaja-alainen hallinta avaa opettajalle mahdollisuuden tietojen ja taitojen syvempään soveltamiseen. Oppiaineisiin sitoutuvan sisältötiedon lisäksi opettaja tarvitsee pedagogista sisältötietoa, jotta hänen on mahdollista muovata oppisisältöä oppilaan ymmärtämään muotoon. (Leino & Leino 1997, 49-50.) Lisäksi opettajan didaktinen osaaminen on merkittävä palanen osana ammatillisen osaamisen kokonaisuutta. Opettajan opetustaito on tiiviisti yhteydessä opettajan persoonaan. Tutkimuksien mukaan heikon opetustaidon omaavat opettajat ovat muita opettajia depressiivisempiä tai heidän minäkuvansa on heikko. Näissä tapauksissa opetuksesta puuttuukin usein opettajan henkilökohtainen sisäinen näkemys. (Backman 1999, 66-67.) Oppilaiden kommentissa opettajan ammatillinen osaaminen nousee esiin kuvauksina yksilöllisestä opettamisesta, kärsivällisyydestä selittää opetettavaa asiaa ja ylipäänsä monipuolisesta pedagogiikasta.

Yksilöllinen opettaminen

Olli: *"Semmonen joka kohtelee oppilaita yksilöinä, eikä niinkään kollektiivisesti koko luokkaa, vaa nimeommaan, että joku oppii eri tavalla ja josta pitäis pystyä opettamaan vähän eri tavalla."*

Samuel: *"-- miten yksilöllistä se opettaminen on. Kyllä sen näkkee, tekeekö se sitä väkisin rahan eteen, vai haluaako se oikeesti opettaa niitä ihmisiä."*

Arttu: *"-- Se just paljo pyyteli keskustelemaan kaikista asioista ja otti silleen yksilöllisesti --"*

Kommenteista käy selvästi ilmi yksilöllinen kohtelu ja opettaminen. Avautumatta kuitenkin jää, mitä yksilöllisyydellä käytännössä tarkemmin tarkoitetaan. Ollin näkemys oppilaiden erilaisuudesta viittaa tosin suoraan siihen, että opettajan tulisi hallita monipuolisia menetelmiä erilaisten oppijoiden auttamiseksi parhain mahdollisin keinoin. Samuelin kommentissa sen sijaan heijastuu voimakkaammin välittäminen - kun opettajalla on halua keskittyä oppilaaseen yksilönä, ei kyse ole pelkästään rahan eteen tehtävästä ammatillisesta työskentelystä. Artun näkemyksessä taas keskustelu vaikuttaa olevan yhteydessä yksilöllisyyteen. Kokonaisuudessaan on tulkittavissa, että yksilöllinen ote voi ilmentyä joko opetusmenetelmien kautta tai ylipäänsä välittämisen ja keskustelun välityksellä. Opetusmenetelmien osalta voidaan lisäksi todeta, että tutkimuksien mukaan yksilölliseen oppimiseen keskittyvillä opetusmenetelmillä voidaan vaikuttaa oppilaiden koulumotivaatioon- ja innokkuuteen (Sinervo 2015, 84).

Kärsivällinen suhtautuminen

Kalle: *"-- ei heti tyrmää asioita, vaan mieltii, että voishan se tolleenki tehdä."*

Niklas: *"-- Miten sen nyt sanna, ei veä tosissaan (...) opettaa ja jos ei vaikka ossaa, nii yrittää selittää paremmin sitä."*

Huutaminen ja syyttäminen eivät myöskään kohtaa toivotunlaisen kärsivällisen suhtautumisen kanssa.

Matias: *"-- Sitte semmonen varmaan perus, että tunnilla huuetaan oppilaille --"*

Elias: *"-- turhasta aiheesta syyttämistä ja huutamista --"*

Aineistosta nousseiden kommenttien kautta on nähtävissä, että opettajan kärsivällinen suhtautuminen on positiivisesti yhteydessä luottamuksen rakentumiseen. Kärsivällinen opettaja *ei heti tyrmää asioita*, vaan kykenee näkemään tilanteen monipuolisemmin ja tietyllä tavoin tulkitsemaan oppilaan ratkaisuun johtaneita ajatuksia. Joidenkin asiakokonaisuuksien oppiminen on myös joskus hyvin haasteellista, ja opettajan antamalla neuvonnalla on tässä tapauksessa hyvin suuri merkitys. Opiskeltavan asian kannalta tärkeää punaista lankaa ei välttämättä saada kiinni hetkessä, joten opettajan tulisi omaa ammattitaitoaan hyödyntäen kyetä selittämään asiaa mahdollisimman havainnollistavasti, vaikka tuloksia ei heti tulisikaan. Matiaksen ja Eliaksen kommentteissa ilmenevät *huutaminen* ja *turhasta aiheesta syyttäminen* eivät tue myönteisesti opettajan ennakoitavaa käyttäytymistä, mutta ovat myös negatiivisia ilmiöitä ammatillisen osaamisen kannalta. Huutaminen ja syytteleminen eivät lukeudu kärsivällisen ihmisen persoonallisuuden piirteisiin, eivätkä ne myöskään ole toivottuja ominaisuuksia opettajalle. Opettajan työssä merkityksellinen ratkaisukeskeisyys ei ilmene huutamisen ja syyttelyn kautta. Myös Eskelisen (2012, 2) tutkimuksessa opettajat korostivat opettajan kärsivällisyyttä osana onnistunutta vuorovaikutussuhdetta.

Opetuksen monipuolisuus

Niklas: *"-- tunnilla käytiin asioita, mutta ei otettu nii turhan vakavasti, että siellä piettiin silleen vapaampaa opiskelua, että ei aina istuttu penkissä neljääkytäviittä minnuuttia, vaa siellä tehtiin erilaisia juttuja ja ryhmätöitä, ja niinku keskusteltiin enemmän ja semmosta vapaampaa opiskelua."*

Arttu: *"-- meillä oli kolme semmosta eri (...) yks oli se pääopettaja ja oli myös pari harjoittelijaa kans mukana. Oli paljo helpompaa, ku tuli paljo pienempi ryhmä aina yhdelle, nii pysty opettamaa paljo helpommin ja tuli paljo paremmat välit ja tälleen."*

Elias: *"-- tunnit oli semmosia hyvin suunniteltuja, hyvin järjestettyjä, ne kyllä toimi --"*

Opetuksen monipuolisuus nousee eri tavoin esiin oppilaiden kommentteissa. Niklaksen kommentissa monipuolisuus ilmenee vaihtelevien opetusmenetelmien hyödyntämisen kautta. *Vapaampi opiskelu* tarkoittanee tässä tapauksessa tekemistä, jossa oppilas ei pelkästään istu passiivisena paikoillaan koko tuntia, vaan opetuksessa hyödynnetään monipuolisesti myös yhteistoiminnallista oppimista ja ylipäänsä erilaisia keskusteluja. Artun kommentissa opetusjärjestelyjen monipuolisuus sen sijaan näkyy pienempinä ryhminä - tehokasta

oppimismahdollisuutta on oppilasta kohden huomattavasti enemmän, kun ryhmät ovat pienempiä. Käytännössä tämä on kuitenkin hyvin pitkälti resurssikysymys, mutta mahdollisuuksien mukaan tällaiset järjestelyt tukevat opetuksen monipuolisuutta. Eliaksen kommentti taas peräänkuuluttaa tuntien sujuvaa organisointia ja toimivuutta.

Opettajan akateemiset taidot ovat merkittäviä onnistuneen opetuksen kannalta. Tähän kuuluvat esimerkiksi juuri käytännön opetusmenetelmät - koulutyön on oltava vaihtelevaa ja jopa hauskaakin. Anttilan (2009, 33) tutkimuksessa nousi esiin, että hyvällä opettajalla koulupäivät ja opetustunnit eroavat perinteisestä ja tavanomaisesta opettajajohtoisesta tuntityöskentelystä. Ihmisten oppiminen tapahtuu eri tavoin - opetuksen tulisikin siis olla mielenkiintoista, vaihtelevaa ja edetä oppilaiden oppimisen tahdissa. (Anttila 2009, 31-33.)

Yhteenveto ammatillisesta osaamisesta

Opettajan ammattitaitoisuus rakentuu monista eri palasista, mutta tässä tutkimuksessa esiin nousivat erityisesti *yksilöllisen opettamisen*, *kärsivällisen suhtautumisen* ja *opetuksen monipuolisuuden* teemat. Opettajalta toivotaan yksilöllistä otetta opettamiseen, rauhallista ja kärsivällistä suhtautumista erilaisissa oppimistilanteissa sekä ylipäänsä monipuolisuutta opetusjärjestelyissä ja tuntityöskentelyssä. Tärkeää on myös opetuksen toimivuus - kokonaisuuksien tulee olla hyvin suunniteltuja ja järjestettyjä. Anttila (2009, 45) toteaa, että hyvä opettaja suunnittelee tunnit niin, että niiden eteneminen on järkevää ja rauhallista. Tällä tarkoitetaan käytännössä sitä, että opettaja tietää oppilaidensa kiinnostuksen kohteita, minkä kautta hän yrittää yhdistää opetettavia asioita mielenkiinnon kohteiden kanssa. Anttilan (2009) havainnot tukevat myös tämän tutkimuksen tuloksia ammatillisesta osaamisesta erityisesti opetuksen yksilöllisen otteen ja opetuksen organisoinnin kohdalla.

Ammatillinen osaaminen		
<p>Yksilöllinen opetus</p> <ul style="list-style-type: none"> - Erilaisten yksilöiden huomiointi - Opetusmenetelmät sekä välittäminen ja keskustelu 	<p>Kärsivällinen suhtautuminen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Asioita ei välittömästi tyrmätä - Havainnollistava selittäminen 	<p>Opetuksen monipuolisuus</p> <ul style="list-style-type: none"> - Yhteistoiminnallisuus, erilaiset keskustelut - Tuntien sujuva organisointi ja toimivuus

6.2 Millainen on toimivan vuorovaikutuksen ja luottamuksen suhde kouluviihtyvyyteen?

Tässä alateemassa nostetaan esiin oppilaiden näkemyksiä opettajan vuorovaikutuksellisesta toiminnasta kouluviihtyvyyteen liittyen. Millä tavoin opettajan vuorovaikutuksellinen toiminta tukee kouluviihtyvyyttä luottamuksen kannalta ja millaisia vaikutuksia sillä on käytännön koulupäivään? Koulutuksen keskiössä on ennen muuta oppiminen, mutta myös viihtyvyydellä on hyvin suuri merkitys, sillä koulussa vietetään merkittävä osa arkipäivästä. Koulutuksen suuren tavoitteen, oppimisen, toteutuminen menestyksekkäästi on myös haasteellista, mikäli kouluviihtyvyyden taso on alhainen. Kouluviihtyvyys on käytännössä hyvin tiukasti sidoksissa oppimismotivaatioon ja kouluhyvinvointiin, vaikka analyyttisesti käsitteet eroavatkin toisistaan. Motivaatiolla on suuri merkitys tehokkaaseen oppimiseen, ja oppimismotivaation kannalta merkityksellisiä tarkastelun kohteita ovatkin juuri kouluviihtyvyys- ja hyvinvointi. Tässä kokonaisuudessa huomio keskittyy fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen oppimisympäristöön, sekä ylipäänsä toimivaan ilmapiiriin kaikkien koulussa toimivien ihmisten kesken. Havaittua on, että miellyttävä ympäristö ja hyvä ilmapiiri vahvistavat positiivisia oppimiskokemuksia sekä oppilaiden kiinnittymistä oppimiseen ja koulun toimintaan. (Harinen ym. 2015, 68.)

Kysyttäessä haastateltavilta, viihtyvätkö he koulussa ja minkä vuoksi, kommenteista ilmeni seuraavaa.

Matias: *"Koen viihtyvänä tässä koulussa erittäin hyvin, että kivat on opettajat ja tottakai, ku on uus koulu."*

Samuel: *"-- ilmapiiriä parantaa kans, ku on semmosia opettajia, jotka on mukavia."*

Emilia: *"Kyllä mää viihyn täällä koulussa. Meillä on mukavia opettajia ja tunnit on yleensä semmosia aika rentoja, ellei oo kokkeesta kyse."*

Aineistosta on havaittavissa, että kouluviihtyvyydestä puhuttaessa, nousevat opettajiin liittyvät näkökohdat esille. Tämä on kuitenkin varsin hyvin ymmärrettävissä, sillä käytännön koulupäivä rakentuu opettajan ja oppilaan välisen sosiaalisen vuorovaikutuksen pohjalle. Negatiivisia tuntemuksia tuottavat kohtaamiset ja ylipäänsä negatiiviset ihmissuhteet eivät missään määrin toimi viihtyvyyttä edistävinä tekijöinä.

Hyvät ja tukea antavat ystävyys- ja ihmissuhteet ovat tärkeimpiä tekijöitä nuorten hyvinvoinnin kannalta (Raatikainen 2011, 154). Kommenteissa esiintyy myös *ilmapiirin* mainitseminen. Ilmosen & Jokisen (2002, 190) mukaan merkittävintä on juuri se, että aikuisten ja nuorten välille muodostuu avoin vuorovaikutuksen ilmapiiri, sekä kyky arvostaa yhteistä aikaa.

Kysyttäessä haastateltavilta, millainen merkitys luotettavilla opettajilla on koulussa koettuun viihtymiseen, esiin nousi seuraavanlaisia seikkoja.

Mari: *"On ku sit tulee semmonen turvallinen olo, et on se aikuinen mihi voi oikeesti luottaa, jos tulee joku. On sillä väliä, et se ilmapiiriki on iha erilainen."*

Salla: *"No, onhan sillä merkitys silleen, että ku on luotettava, nii on mukavempi tulla kouluun, ku jos ois taas tosi epäluotettava opettaja, nii se tunnille ei ois ollenkaa mukava mennä ja tälleen."*

Sara: *"Mulla ainaki tulee paljon positiivisempi fiilis, semmonen ilosempi fiilis sellasten opettajien tunneilla, ketkä on just semmosia luotettavia ja mukavia."*

Tämän tutkimuksen haastatteluaineistosta käy myös selvästi ilmi, että luotettava opettaja edistää oppilaiden koulussa viihtymistä varsin merkittävästi. Kommenteissa teemoiksi nousevat erityisesti *turvallisuus, iloinen ja positiivinen ilmapiiri* sekä isommassa kuvassa ja kaikessa yksinkertaisuudessaan *kouluun tulemisen mukavuus*. Kokonaisuudessaan kouluun on mukava tulla, kun odotettavissa on luottamuksellisia kontakteja. Toimivalla kouluyhteisöllä on todettu olevan selvä positiivinen yhteys nuorten hyvinvointiin. Suurimpia syitä

kouluviihtymiselle ovat esimerkiksi opettajan ammattitaitoisuus ja tuttuus, sekä ylipäänsä positiivinen luokka ja siellä vallitseva ilmapiiri. (Raatikainen 2011, 154-155.)

Luottamuksen rakentuminen opettajan toiminnan kautta ei suinkaan ole itsestään selvää. Ilmosen & Jokisen (2002, 189-190) mukaan luottamuksen ilmapiiri ei synny luokkahuoneen kaltaiseen tilaan kovinkaan herkästi. Tila ei itsessään tarjoa kovinkaan vahvaa rakennetta, vaan sen säännöt ja arkirutiinit ovat pikemminkin jatkuvien neuvotteluiden keskiössä. Lisäksi sen asemaa haastavat entisestään jatkuvat muodonmuutokset, joista esimerkkinä voidaan mainita opettajien tiivis vaihtuminen. (Ilmonen & Jokinen 2002, 189-190.)

Koulussa koettuun viihtymiseen liittyen haastateltavilta kysyttiin myös mahdollisista oppiaineiden välisistä viihtyvyyseroista.

Janne: *"-- on eroja, et se riippuu tosi paljon opettajasta, se minkälainen auktoriteetti sillä on oppilaita kohtaan, kun jotkut opettajat pystyy hallitsemaan sitä tilannetta paremmin kuin toiset opettajat."*

Samuel: *"Se vähän riippuu tosiaan siitä opettajasta, että jos opettaja on ärsyttävä, niin ei sitä jaksa kuunnella ja se vaikuttaa viihtyvyyteen."*

Elias: *"Aineitten välillä on eroja (...) riippuu mulla varsinkin tosi paljon opettajasta, että vaikka se aine ei ihteä niin kiinnostas, niin ne opettajat tekee niistä paljon viihtysämpiä ja mukaviaki opiskella."*

Aineistosta nousee myös olennaisesti esiin näkökulma liittyen erityisesti yläkoulun kouluarkeen. Alakoulussa opettajien vaihtuvuus on pienempää verrattuna yläkouluun, joten luottamuksellisten vuorovaikutussuhteiden muodostuminen voi olla jonkin verran vaivattomampaa. Jannen kommentista on nähtävissä, että opettajan auktoriteetin kautta muodostuvalla tilanteiden hallinnalla on vaikutusta viihtyvyyteen. Tämä on hyvin ymmärrettävissä, sillä miellyttävä oppimisilmapiiri on yhteydessä viihtyvyyteen, ja miellyttävä ilmapiiri oppimiseen on harvoissa tapauksissa kaoottinen. Samuelin ja Eliaksen kommenttien ydinpointit taas liittyvät opettajan kuunneltavuuteen. Tällä taas voi olla suuriakin vaikutuksia opiskelun ja niin ikään oppimisen kannalta. Millainen on sellaisten tuntien hyötynäkökohta oppimisen kannalta, joissa opettajaa ei jaksa kuunnella? Toisaalta, kokonaisuudessa piilee myös käänteinen vaikutus: aine, joka ei lähtökohtaisesti tunnu itselle niin sopivalta, muuttuu opettajan myönteisen toiminnan seurauksena jopa mielenkiintoiseksi opiskella. Opiskelun mielenkiintoisuuden kautta saatava motivaatio taas vaikuttaa olennaisesti oppimiseen.

Kokonaisuudessaan on siis nähtävissä, että opettajan suunnasta tuleva myönteinen vuorovaikutus on osaltaan rakentamassa luottamusta, ja tällä kokonaisuudella on myös vaikutusta oppilaiden kokemaan kouluviihtyvyyteen.

Raatikaisen tutkimuksessa (2011, 155) havaittiin, että vähemmistö oppilaista oli kuitenkin suoranaisesti pohtinut luottamuksen ja kouluviihtyvyyden välistä suhdetta. Tutkimuksessa kuitenkin kävi enimmäkseen ilmi, että luottamuksellisella ilmapiirillä ja kouluviihtyvyydellä on joko hienoinen tai selkeä positiivinen yhteys. (Raatikainen 2011, 155.) Jokaisen opettajan olisi merkittävää tiedostaa tärkeä roolinsa kouluviihtyvyyden rakentajana. Opettajan osuus kouluviihtyvyyden osatekijänä on suuri, eli mahdollisuudet oppilasryhmän ilmapiiriin vaikuttamiseen ovat hyvät esimerkiksi oppilaiden minäkäsitykseen, itsetuntoon sekä sosiaaliseen asemaan vaikuttamisen kautta (Jukantupa 2015, 57).



7 Tulosten kokoava lopputarkastelu ja johtopäätökset

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää yläkouluikäisten oppilaiden näkemyksiä opettajan vuorovaikutuksellisesta toiminnasta luottamuksen kannalta. Seuraavassa yhteenvedetöivaiheessa käsitellään ensin yläkoululaisten arvioita opettajan toiminnasta suhteessa luotettavuuteen, ja sitten tarkastelun kohteena ovat oppilaiden näkemykset sosiaalisen vuorovaikutuksen ja luottamuksen suhteesta kouluviihtyvyyteen. Lopuksi avataan tutkimustuloksista tehtyjä johtopäätöksiä.

Yläkoululaisten arvioita opettajan toiminnasta suhteessa luotettavuuteen

Tutkimuksessa havaittiin, että luotettava vaikutelma ja tätä kautta luottamus rakentuvat pitkälti opettajan henkilökohtaisten ominaisuuksien kautta. Haastatteluaineistosta nousseet ominaisuudet ovat hyvin samansuuntaiset kuin Poutiaisen (2009) tutkimuksessa. Lisäksi Poutiaisen (2009) tutkimuksen yhteydessä mainitaan samantyylisten ominaisuuksien esiintymisestä myös aiemmissa tutkimuksissa. (Poutiainen 2009, 65.) Kokonaisuudessaan voidaan siis todeta, että näiltä osin tämän tutkimuksen tulokset siis tukevat aikaisempia havaintoja luottamuksen kohteesta arvioitavista ominaisuuksista. Samoja opettajien ominaisuuksia on löydetävissä lisäksi tutkimuksista, joissa oppilaat ovat arvioineet hyvän opettajan kriteereitä (Koskenniemi, 1982; Kaikkonen 1999; Uusikylä 2006).

Tämän tutkimuksen ensimmäinen tutkimuskysymys on: *Mitä kautta oppilaat määrittelevät opettajan luotettavuuden?* Ensimmäinen tutkimuskysymys kietoutuu tiiviisti yhteen toisen tutkimuskysymyksen kanssa, koska opettajan toiminta vuorovaikutustilanteissa ohjautuu pitkälti opettajan ominaisuuksien kautta. Toinen tutkimuskysymys siis kuuluukin: *Miten oppilaan ja opettajan väliset vuorovaikutustilanteet koetaan?* Tutkimuksessa saatiin selville, että opettajan luotettavuus rakentuu opettajan henkilökohtaisten ominaisuuksien kautta, joita ovat *käyttäytymisen luotettavuus, hyväluontoisuus, ammatillinen osaaminen sekä lähestyttävyyys ja avoimuus*. Esille tulleet henkilökohtaiset ominaisuudet luonnollisesti siis näkyvät opettajan toiminnassa päivittäisessä koulutyöskentelyssä, ja näin ollen niissä menestyminen joko purkaa tai edistää luotettavuuden vaikutelmaa, ja on taas tätä kautta toimimassa luottamuksen rakentajana tai purkajana. Aineistossa ilmentyy runsaasti erilaisia pointteja vaihteleviin vuorovaikutustilanteisiin liittyen - kokonaisuudessaan opettajan ja oppilaan välisiltä vuorovaikutustilanteilta odotetaan positiivisuutta, avoimuutta ja välittävää vaikutelmaa.

Opettajan toiminnassa ilmentyvä käyttäytymisen luotettavuus on merkittävästi yhteydessä luotettavan vaikutelman kanssa, ja se vaikuttaa pitkälti kiteytyvän opettajan vuorovaikutukselliseen ja pedagogiseen osaamiseen. Opettajan toiminnasta on välittyttävä selkeästi tietynlainen ennustettavuus, jotta kokonaisuutta on ylipäänsä mahdollista määritellä luotettavaksi. Luottamuksen rakentuminen edellyttää opettajalta lisäksi lupausten täyttämistä, sekä oikeudenmukaisuutta ja tasavertaista kohtelua. Luottamuksellisen vaikutelman kanssa tiiviisti sidoksissa ovat myös vaitiolovelvollisuuteen liittyvät näkökohdat, vaikka opettajan ammattiroolissa työskentelevälle vaitiolovelvollisuuden ymmärtäminen oppilaiden henkilökohtaisissa asioissa tulisi olla automaatio. Aineistosta on kuitenkin havaittavissa, että sen toteutuminen on suuri tekijä määriteltäessä opettajan luotettavuutta.

Opettajan lähestyttävyyys ja avoimuus ovat myös yhteydessä luotettavuuden ja luottamuksen rakentumisen kanssa. Mukava ja rento opettaja kuuntelee oppilaidensa ajatuksia ja positiivisella toiminnallaan ylipäänsä edistää koulupäivän kulkua. Opettajan ja oppilaan välisiä vuorovaikutustilanteita tapahtuu myös tuntien ulkopuolella, ja ne voivat myös osaltaan toimia luottamusta rakentavina tapahtumina. Tuntien ulkopuoliset kohtaamiset ovat luonteeltaan tasavertaisempia, sillä ne tapahtuvat ikään kuin puolueettomalla alueella tavanomaiseen oppituntiin verrattuna. Opettajan ja oppilaan välillä kuitenkin myös silloin vallitsee heidän rooleistaan rakentuva valtasuhde, mutta aktiivisen keskusteluhalukkuuden ja tätä kautta vapaampien keskustelujen myötä opettaja tuo itseään esille omana persoonanaan, kuin pelkästään ammattirooliin tiukasti sidottuna opettajana. Lisäksi opettajan lähestyttävyyteen vaikuttavat selvästi myös ymmärtäväisyyden piirteet. Oppilaat ymmärtävät opettajan inhimillisyyden ja mahdollisuuden virheisiin, mutta odottavat ymmärrystä myös heidän suuntaansa. Opettajalta ei toivota pelkästään rankaisua, vaan kykyä ja halua kuunnella oppilaan argumentit virheellisen teon sattuessa. Oppilas usein ymmärtää virheellisen teon, mutta opettajalta odotetaan valmiutta kuunnella ja kykyä ratkaisukeskeisyyteen.

Aineistosta nousee esiin opettajan hyväluontoisuus arkipäivän koulutyöskentelyssä. Hyväluontoisuus ilmenee kannustamisena, huolehtimisena, kuuntelemisena ja ylipäänsä oppilaan huomiointina. Huolehtiminen nähdään arkipäiväisten kuulumisten kysymisenä sekä reagoitina tilanteisiin, jossa oppilaasta on mahdollista aistia matalavireisyyttä. Kannustamisen sijaan nähdään liittyvän hyvän ilmapiirin rakentamiseen ja ylläpitoon sekä oppilaiden rohkaisemiseen. Oppilaan huomiointi ja kuunteleminen ovat myös välittämistä parhaimmillaan - opettajassa arvostetaan tasavertaisuuden vaalimista sekä kykyä huomioda oppilaat yksilöinä suuren massan sijaan. Opettajan hyväluontoisuuden voidaan todeta olevan suuri palanen osana

luottamuksen muodostumista oppilaan ja opettajan välillä - ilman hyväluontoisuuden elementtien ilmenemistä uhkaa luotettavuuden vaikutelma jää melko vaisuksi.

Opettajan toiminta rakentuu myös ammatillisen osaamisen varaan ja ammattitaitoisuuden kokonaisuus rakentuu lukuisista eri palasista. Tämän tutkimuksen aineistossa keskeisiä tekijöitä ovat yksilöllisen opettamisen, kärsivällisen suhtautumisen ja opetuksen monipuolisuuden teemat. Opettajalta toivotaan yksilöllistä otetta opettamiseen, kärsivällistä ja rauhallista suhtautumista erilaisten oppimistilanteiden yhteydessä sekä ylipäänsä monipuolisuutta opetusjärjestelyissä ja tuntityöskentelyssä. Merkittävää on lisäksi opetuksen toimivuus - kokonaisuuksien tulee olla hyvin suunniteltuja ja organisoituja.

Näkemyksiä vuorovaikutuksen ja luottamuksen yhteydestä kouluviihtyvyyteen

Puhuttaessa vuorovaikutuksen ja luottamuksen yhteydestä koulussa koettuun viihtymiseen, nousevat aineistosta esiin opettajiin liittyvät seikat. Negatiivisia tuntemuksia tuottavat kohtaamiset ja ylipäänsä negatiiviset ihmissuhteet eivät missään määrin toimi viihtyvyyttä edistävinä tekijöinä. Myös Raatikaisen (2011, 154) tutkimuksessa todettiin, että hyvät ja tukea antavat ihmis- ja ystävyysuhteet ovat merkityksellisimpiä tekijöitä nuorten hyvinvoinnin kannalta. Aineistossa puhutaan myös paljon ilmapiiristä, eli tietynlainen yleinen hyvä tunnelma on koulussa koetun viihtymisen kannalta merkittävässä roolissa. Aikuisten ja nuorten välille tulisikin muodostua avoin vuorovaikutuksen ilmapiiri, sekä kyky arvostaa yhteistä aikaa (Ilmonen & Jokinen 2002, 190).

Raatikaisen (2011, 154-155) tutkimuksessa suurimpia syitä koulussa koettuun viihtymiseen olivat esimerkiksi opettajan ammattitaitoisuus ja tuttuus, sekä ylipäänsä positiivinen luokka ja siellä vallitseva ilmapiiri. Tämän tutkimuksen haastatteluaineiston perusteella on myös havaittavissa, että luotettava opettaja edistää oppilaiden kokemaa koulussa viihtymistä merkittäväällä tavalla. Kommenteissa ilmentyvät erityisesti turvallisuuden, iloisen ja positiivisen ilmapiirin sekä yksinkertaisesti kouluun tulemisen mukavuuden näkökulmat. Kouluun tuleminen ja siellä oleminen on kokonaisuudessaan mukavaa, kun odotettavissa on luottamuksellisia kontakteja.

Aineistosta ilmenee selvästi myös tekijä yläkoulun arkeen liittyen. Perusopetuksen ensimmäisen kuuden vuoden aikana on opettajien vaihtuvuus maltillisempaa yläkouluun verrattuna, mikä taas voi näkyä jonkin verran vaivattomampana luottamuksellisten

vuorovaikutussuhteiden rakentumisena. Yläkoulussa opettajat voivat vaihtua lähes jokaisessa aineessa, mikä taas näin luo viihtyvyyseroja jopa aineesta riippuen. Oppilaalle henkilökohtaisesti vahvassakin aineessa voi syntyä viihtymättömyyden tuntemuksia, mikäli opettajaan on muodostunut puutteellinen luottamussuhde ja sosiaalinen vuorovaikutus on laadultaan karua. Toisaalta tilanne voi toimia myös toisin päin - ei niin vahvasta aineesta voi tulla huomattavasti mieluisampi juuri opettajan toiminnan seurauksena, ja tämä voi ohjata koulussa koettua viihtymistä positiiviseen suuntaan. Kokonaisuudessaan on siis nähtävissä, että opettajan suunnasta välittyvä myönteinen vuorovaikutus on osaltaan muodostamassa luottamusta, ja tällä kokonaisuudella on myös vaikutusta oppilaiden kokemaan viihtyvyyteen koulussa.

Johtopäätökset

Tämän tutkimuksen ensimmäisen tutkimuskysymyksen primäärisenä tavoitteena oli saada selville reittejä ja seikkoja, joiden perusteella opettajan luotettavuutta arvioidaan. Toisen tutkimuskysymyksen kautta sen sijaan haluttiin selvittää oppilaan ja opettajan välisten vuorovaikutustilanteiden laatua oppilaan näkökulmasta. Tutkimuksen kaksi ensimmäistä tutkimuskysymystä ovat:

Mitä kautta oppilaat määrittelevät opettajan luotettavuuden?

Miten oppilaan ja opettajan väliset vuorovaikutustilanteet koetaan?

Tutkimuksessa havaittiin, että opettajan luotettavuus muodostuu opettajan henkilökohtaisten ominaisuuksien kautta. Aineiston perusteella esiin nousivat seuraavat opettajan ominaisuuksiin liittyvät teemat: käyttäytymisen luotettavuus, hyväluontoisuus, ammatillinen osaaminen sekä lähestyttävyyys ja avoimuus. Merkityksellistä on ymmärtää opettajan henkilökohtaisten ominaisuuksien näkyvän toiminnassa osana päivittäistä koulutyöskentelyä. Haastatteluaineiston analyysin perusteella on todettavissa, että opettajan toimintaa ohjaavien ominaisuuksien täyttäminen tai täyttämättömyys voi joko purkaa tai edistää luotettavuuden vaikutelmaa.

Sosiaalisen vuorovaikutuksen tilanteita tapahtuu koulupäivän aikana lähestulkoon jatkuvasti - niin oppilaiden kesken, kuin myös oppilaiden ja opettajien välillä, joka varsinaisesti olikin tämän tutkimuksen keskiössä. Koulu on maailma, jossa erilaiset persoonat kohtaavat, ja näin myös vuorovaikutustilanteet ovat hyvin kirjavia. Haastatteluaineistossa kävi kuitenkin selvästi

ilmi, että oppilaan ja opettajan välisiltä vuorovaikutustilanteilta odotetaan avoimuutta, positiivisuutta ja välittävää vaikutelmaa. Näkemykset luotettavuudesta voivat myös pitkälti ohjata vuorovaikutustilanteiden kulkua, joten niiden keskinäinen yhteys toisiinsa on voimakas. Opettajan toiminnasta on tärkeää välittyä tietty ennustettavuus, jotta kokonaisuutta voidaan ylipäänsä luonnehtia luotettavaksi. Lisäksi opettajan tulisi kyetä olemaan sanojensa mittainen, eli pitää lupauksistaan kiinni, sekä pyrkiä oikeudenmukaisuuteen ja oppilaiden tasavertaiseen kohteluun. Oppilaan ja opettajan välisiä vuorovaikutustilanteita tapahtuu sekä luokkakontekstissa että myös tuntien ulkopuolella. Tutkimuksessa havaittiin, että myös tuntien ulkopuoliset vuorovaikutustilanteet voivat omalta osaltaan edistää luottamuksen rakentumista. Opettajan lähestyttävyyys ja avoimuus ovat kontekstista riippumatta yhteydessä luotettavuuden ja luottamuksen muodostumisen kanssa. Rento ja mukava opettaja kuuntelee oppilaidensa ajatuksia ja positiivisella toiminnallaan edistää koulupäivän kulkua. Opettajan luotettavuutta ja vuorovaikutustilanteiden kokemuksia arvioitaessa ilmentyi myös näkemyksiä opettajan ymmärtäväisyydestä. Opettajalta ei siis toivota vain rankaisua, vaan kykyä ja halua kuunnella oppilaan argumentit virheellisen teon seurauksena. Ymmärtäväisyyden avainasioiksi siis nousivat kuuntelemisen kyky ja ratkaisukeskeinen ote.

Vuorovaikutustilanteiden onnistumisen ja luotettavan vaikutelman rakentumisen kannalta tärkeää on myös opettajan hyväluontoisuus, joka ilmenee huolehtimisena, kannustamisena, kuuntelemisena sekä ylipäänsä oppilaan huomiointina. Huolehtiminen välittyy oppilaille arkipäiväisten kysymisten kuulumisena sekä reagointina tilanteisiin, jossa oppilaasta on aistittavissa normaalia poikkeavaa matalavireisyyttä. Opettajan ammatissa sensitiivisen herkkyyden voidaankin todeta olevan hyvin tarpeellinen seikka. Oppilaan huomiointi ja kuunteleminen ovat suurta välittämistä - oppilaat arvostavat tasavertaisuuden vaalimista ja opettajan kykyä huomioida oppilaat yksilöllisesti. Hyväluontoisuuden palasena tutkimuksessa ilmentyi myös opettajan suunnasta tuleva kannustus, joka liittyy hyvän ilmapiiriin rakentamiseen ja ylläpitoon sekä oppilaiden rohkaisemiseen. Opettajan ja oppilaan välisiin vuorovaikutustilanteisiin ja luotettavuuden vaikutelmaan on yhteys myös ammatillisella osaamisella. Opettajan ammattitaitoisuuteen liittyvissä kommentteissa esiintyivät erityisesti yksilöllisen opettamisen, kärsivällisen suhtautumisen ja opetuksen monipuolisuuden teemat. Merkittävää on lisäksi opetuksen hyvä suunnittelu ja organisointi, jolloin voidaan puhua opetuksen toimivuudesta.

Tutkimuksen kolmannen tutkimuskysymyksen tavoitteena oli selvittää toimivan vuorovaikutuksen ja luottamuksen suhdetta kouluviihtyvyyteen: *Millainen on toimivan*

vuorovaikutuksen ja luottamuksen suhde kouluviihtyvyyteen? Opettajan rooli on merkittävä, kun puhutaan vuorovaikutuksen ja luottamuksen yhteydestä oppilaiden kokemaan viihtymiseen koulussa. Negatiivisia kokemuksia tuottavat kohtaamiset ja ylipäänsä negatiiviset ihmissuhteet eivät toimi viihtyvyyttä edistävinä tekijöinä. Aineiston kannalta olennaiseksi on määriteltävissä myös yleiseen ilmapiiriin liittyvät asiat. Hyvä atmosfääri on siis yhteydessä oppilaiden koulussa kokemaan viihtymiseen. Raatikaisen (2011, 154-155) tutkimuksessa merkittävimpiä syitä kouluviihtyvyydelle olivat esimerkiksi opettajan ammattitaitoisuus ja tuttuus, sekä ylipäänsä positiivinen luokka ja siellä vallitseva ilmapiiri. Tämän tutkimuksen perusteella on todettavissa, että luotettava opettaja edistää oppilaiden kokemaa kouluviihtyvyyttä merkittävällä tavalla. Viihtyvyyteen vaikuttavat aineiston perusteella erityisesti turvallisuuteen, iloiseen ja positiiviseen ilmapiiriin sekä ylipäänsä kouluun tulemisen mukavuuteen liittyvät aspektit. Kouluun tulemisesta ja päivittäisestä koulutyöskentelystä muodostuu mukavaa, kun odotettavissa on luottamuksellisia kontakteja.

Yläkoulussa opettajien vaihtuvuus on huomattavasti suurempaa perusopetuksen ensimmäiseen kuuteen vuoteen verrattuna - oppilaan opettaja voi siis vaihtua jopa jokaisen aineen kohdalla. Aineiston perusteella tämä luo viihtyvyyseroja aineiden välille. Oppilaalle henkilökohtaisesti vahvassakin aineessa voi syntyä viihtymättömyyden tuntemuksia, mikäli opettajaan on rakentunut puutteellinen luottamussuhde ja sosiaalinen vuorovaikutus on laadultaan heikkoa. Toisaalta tilanne voi osoittaa myös positiivisen puolensa - henkilökohtaisesti ei niin vahvasta aineesta voi tulla merkittävästi mieluisampi juuri opettajan toiminnan seurauksena, ja tämä taas voi ohjata kouluviihtyvyyttä positiiviseen suuntaan. Kokonaisuudessaan on todettavissa, että opettajan suunnasta tuleva myönteinen vuorovaikutus on osaltaan rakentamassa luottamusta, ja tämä kokonaisuus vaikuttaa myös oppilaiden kokemaan viihtyvyyteen koulussa.

8 Pohdinta

Tämän tutkimuksen suunnittelu sai virallisesti alkunsa kesällä 2018, kun tutkimukselle luotiin tutkimussuunnitelma laadullisen tutkimuksen jatkokurssin yhteydessä. Käytännössä pohjatyötä tutkimukselle tehtiin jo aiemmin kandidaatintutkielman yhteydessä, sillä kyseinen tutkielma keskittyi myös oppilaan ja opettajan väliseen sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja luottamukseen. Kandidaatintutkielmaa tehdessä olikin siis jo varsin selvää, että samaa aihekokonaisuutta on ehdottomasti mielekästä lähteä syventämään pro gradu -tutkimuksen muodossa. Tutkimussuunnitteluun kuuluvat olennaisesti aineiston hankinnan ja analysoinnin menetelmien pohdinta ja valitseminen. Laadullisen tutkimuksen jatkokurssiin liittyvässä pilottitutkimuksessa kokeiltiin samoja aineiston hankinnan ja analysoinnin menetelmiä, kuin tämän tutkimuksen kanssa, sillä pilottitutkimuksessa kyseiset menetelmät havaittiin hyvin toimiviksi ja toteuttamiskelpoisiksi jatkotutkimuksia ajatellen. Kokonaisuudessaan tutkimuksen suunnittelu sujui vailla suurempia ongelmia. Merkityksellisesti tutkimusprosessin suunnittelua edistävä seikka oli teoreettisen viitekehyksen tuntemus kandidaatintutkielman pohjalta. Teoreettisen perustan tuntemuksen kautta myös motivaatioon liittyvät tekijät ovat edistäneet tutkimuksen suunnittelua ja lopulta sen varsinaista työstämistä. Kokonaisuudessaan tutkimuksen suunnittelu edistyi aikataulussa ja sujui jopa ennakko-odotuksia luontevammin.

Tutkimuksessa pyrittiin selvittämään yläkouluikäisten nuorten näkemyksiä opettajan toiminnasta sosiaalisen vuorovaikutuksen ja luottamuksen näkökulmasta. Ensimmäisen ja toisen tutkimuskysymyksen kautta haluttiin selvittää, millaisia eri reittejä pitkin nuoret määrittelevät opettajan luotettavuuden, sekä millaiseksi oppilaan ja opettajan väliset vuorovaikutustilanteet ylipäänsä koetaan. Oppilaiden näkemyksistä analysoitava informaatio on merkittävää erityisesti opettajien ammatillisen kehittymisen kannalta, sillä oppilaat, eli lapset ja nuoret toimivat juuri opetuksellisen toiminnan objektina. Tutkimusaineistosta tehtyjen havaintojen perusteella opettajan luotettavuus muodostuu opettajan henkilökohtaisten ominaisuuksien kautta. Luotettavuuden kannalta merkittäviä ja näin ollen opettajalle hyvin tärkeitä ominaisuuksia ovat hyväluontoisuuden ja käyttäytymisen luotettavuuden lisäksi lähestyttävyyys ja avoimuus sekä hyvä ammatillinen osaaminen. Opettajan henkilökohtaiset ominaisuudet ohjaavat päivittäistä koulutyöskentelyä ja näin ollen jatkuvasti koulussa tapahtuvia sosiaalisen vuorovaikutuksen tilanteita. Vuorovaikutustilanteiden kontekstit oppilaiden ja opettajien välillä ovat vaihtelevia, osan tapahtuessa virallisissa oppimistilanteissa ja osan taas vapaammissa ympäristöissä, kuten käytävillä tai ruokalassa. Kokonaisuudessaan

oppilaat odottavat opettajilta tietynlaista mukavuutta ja rentoutta, sekä vuorovaikutustilanteilta avoimuutta, positiivisuutta ja välittävää vaikutelmaa kontekstista riippumatta. Helposti lähestyttävän ja avoimen opettajan kanssa on helppoa toimia yhteistyössä, mikä on ilman muuta edistämässä luottamuksen rakentumista oppilaan ja opettajan välille.

Opettajan ammatissa toimitaan ihmissuhdetyössä, jossa sosiaaliset kontaktit näyttäytyvät perustavanlaatuisessa merkityksessä. Opettajan hyväluontoisuus on siis erittäin merkittävää luotettavan vaikutelman rakentumisen ja menestyksellisten vuorovaikutustilanteiden syntymisen kannalta. Tutkimusaineiston mukaan hyväluontoisuus ilmenee opettajan suunnasta tulevana kannustamisena, huolehtimisena ja kuuntelemisena sekä ylipäättään oppilaan huomiointina. Voidaankin sanoa, että opettajan ammatissa sensitiivinen herkkyys nousee hyvin merkittäväksi - ilman sen hyvää hallintaa on esimerkiksi oppilaiden erilaisten tuntemuksien ja toimintojen syiden tunnistaminen hyvin haasteellista. Lisäksi luotettavan vaikutelman ja tätä kautta luottamuksen rakentumisen kanssa yhteydessä on opettajan ammatillinen osaaminen, johon liittyvät tässä tutkimuksessa havaitut yksilöllisen opettamisen, kärsivällisen suhtautumisen ja opetuksen monipuolisuuden teemat. Opetuksen toimivuuden kannalta on myös tärkeää sen hyvä suunnittelu ja organisointi. Ammatillisen osaamisen näkökulmasta erityistä huomiota olisi hyvä kiinnittää juuri opetuksen yksilölliseen otteeseen ja kärsivälliseen suhtautumiseen, sillä kyseiset asiat korostuivat oppilaiden kommentteissa hyvin selvinä.

Tutkimuksessa tehtyjen havaintojen mukaan opettajan rooli on tärkeä, kun puhutaan vuorovaikutuksen ja luottamuksen yhteydestä oppilaiden koulussa kokemaan viihtyvyyteen. Negatiivisia kokemuksia tuottavat kohtaamiset ja ylipäättään negatiiviset ihmissuhteet eivät toimi viihtyvyyttä edistävinä tekijöinä. Olennaista on myös yleiseen ilmapiiriin liittyvät asiat, sillä hyvä ilmapiiri on positiivisesti yhteydessä oppilaiden kouluviihtyvyyden kanssa. Opettajan tulisikin siis tehdä töitä hyväksyvän ilmapiirin eteen, jossa jokainen voisi olla rehellisesti oma itsensä. Opettajan henkilökohtaisista ominaisuuksista erityisesti positiivisuus ja avoimuus lienevät suurimpia avaimia hyvän ilmapiirin rakentamiseen päivittäisessä koulutyöskentelyssä. Haastatteluaineiston mukaan luotettava opettaja edistää oppilaiden kokemaa kouluviihtyvyyttä merkittävin tavoin, johon ovat vaikuttamassa eritoten turvallisuuteen, iloiseen ja positiiviseen ilmapiiriin sekä yksinkertaisesti kouluun tulemisen mukavuuteen liittyvät näkökulmat. Erityisesti yläkoulun päivittäiseen koulutyöskentelyyn liittyy opettajien runsas vaihtuvuus opetettavien aineiden välillä, mikä oppilaiden näkemysten perusteella vaikuttaa koettuun kouluviihtyvyyteen. Vaihtuvuuteen liittyvä kokonaisuus on kuitenkin kaksiteräinen miekka - opettajan henkilökohtaisten ominaisuuksien kautta tapahtuva

toiminta voi positiivisessa laadussaan antaa oppilaalle tehoa ja lisätä näin viihtymisen kokemuksia jopa sellaisessa aineessa, joka ei lähtökohtaisesti ole oppilaan suosikki. Toisaalta tämä voi kääntyä myös toisin päin - opettajaan kohdistuva heikko luottamussuhde ja laadultaan huono sosiaalinen vuorovaikutus voivat aiheuttaa oppilaalle viihtymättömyyden tuntemuksia aineessa, joka lähtökohtaisesti on hänen vahvuusalueitaan. Kokonaisuudessaan voidaan todeta opettajan suunnasta tulevan myönteisen vuorovaikutuksen osaltaan rakentavan luottamusta, ja tämän toteutumisella on taas vaikutusta oppilaiden kokemaan viihtymiseen koulussa.

Tämänhetkinen opetussuunnitelma korostaa vuorovaikutuksen merkitystä, ja kouluyhteisön yhtenä tavoitteena onkin avata oppilaille kokemuksia vuorovaikutuksen merkityksestä omalle kehitykselleen (POPS 2014, 21). Opettajan toiminta sosiaalisen vuorovaikutuksen näkökulmasta toimii toisaalta myös mallina sosiaalisten kontaktien hoitamisesta ja luottamuksen rakentamisesta - sen lisäksi, että toiminnan vaikutukset näkyvät toki välittömästi päivittäisessä koulutyöskentelyssä. Tutkimuksessa saavutetut tulokset ovat pitkälti odotuksien mukaiset, kun mietitään esimerkiksi aiempia tutkimuksia saman aihealueen ilmiöistä. Lisäksi myös henkilökohtaiset odotukset olivat yhteneväisiä erityisesti opettajan hyväluontoisuuden sekä lähestyttävyyden ja avoimuuden kohdalla. Toisaalta aineistosta ilmentyneiden asioiden kirjon laajuus on kuitenkin jopa yllättävän suuri, mutta erityisesti analysoinnin jälkeen on mahdollista todeta, että kyse on varsin hyvin ymmärrettävistä asioista.

Tutkimusaineiston analysoinnissa on hyödynnetty aineistolähtöistä sisällönanalyysia, ja tutkimuksen lähestymistapa on teoriasidonnainen. Teoriasidonnaiselle tutkimukselle ominainen piirre on, ettei analyysi perustu suoraan teoriaan, mutta kytkenät siihen ovat kuitenkin havaittavissa. Tutkimusaineistosta tehdyille löydöksille pyritään siis löytämään selityksiä teoriasta tai vahvistusta tulkintojen tueksi. (Eskola, 2001a.) Tutkimuksen aineistolähtöisen luonteen vuoksi saavutettua tutkimusainestoa ei analysoida pelkän teoreettisen informaation tai henkilökohtaisten ennakko-oletusten kautta, vaan sisällönanalyysiin otetaan mukaan tutkittavan ilmiön kannalta relevanttia sisältöä. Tutkimuksesta on siis rajattu tutkimuksen kannalta merkityksettömiä asioita pois. Tämä voidaan nähdä tutkimuksen rajoitteena, sillä sisällönanalyysin ulkopuolelle on mahdollisesti voinut jäädä olennaista informaatiota, jota tutkimusvaiheessa ei vain ole koettu tutkittavan ilmiön kannalta relevantiksi.

Tutkimukseen on osallistunut kolmetoista nuorta, joten tutkimuksen rajoitteeksi voidaan lukea myös rajoitettu otanta. Yleisesti ottaen tutkimukseen osallistuneiden määränä kyseinen luku ei

ole poikkeuksellisen matala laadullisten pro gradu -tutkimusten joukossa, mutta joka tapauksessa voitaneen todeta, etteivät tulokset ole suoraan yleistettävissä. Tämä ei kuitenkaan tarkoita saavutettujen tulosten aliarvioimista, vaan realistista suhtautumista tutkimuksen rajoitteisiin. Tutkimuksen aineistonkeruumenetelmänä on hyödynnetty teemahaastattelua. Tähän liittyy toisaalta ajatus siitä, onko tutkimuksen aineistonkeruumenetelmällä rajoitettu saatavan materiaalin laajuutta tai sen monimuotoisuutta liittyen aineistossa esiintyviin näkemyksiin ja kokemuksiin. Haastattelutilanteet eivät siis välttämättä ole kaikille kovin luonteivia paikkoja keskustella, joten siltä osin rajoitteiden muodostuminen täytyy näin ottaa huomioon. Toisaalta, haastatteluihin osallistuneet henkilöt ovat tehneet henkilökohtaisen päätöksen tutkimukseen osallistumisesta. Siinä mielessä on siis mahdollista ajatella, että haastatteluihin valikoituneiden henkilöiden kohdalla suullisten näkemysten ilmaisu haastattelutilanteissa ei välttämättä ole erityinen haaste.

Tutkimusprosessi sisältää aina runsaasti tutkimuksellisten ratkaisujen tekemistä, eikä yksiselitteisiä ratkaisuja useinkaan ole. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että kaikenlaisten ratkaisujen tekeminen olisi myönteisessä mielessä hyväksyttävää. Merkittävää on muistaa tieteellisen tutkimuksen olevan luotettavaa ja eettisesti hyväksyttävää sekä sen tulokset uskottavia vain, jos tutkimus on suoritettu hyvän tieteellisen käytännön edellyttämin tavoin. Hyvää tieteellistä käytäntöä koskevien ohjeiden soveltaminen on tutkijayhteisön itsesääätelyä, joka pohjautuu lainsäädännön määrittelemiін rajoihin. Tutkimuseettisestä näkökulmasta hyvän tieteellisen käytännön keskeisenä lähtökohtana nähdään esimerkiksi tiedeyhteisön tunnustamat toimintatavat, eli yleinen huolellisuus, rehellisyys ja tutkimustyön tarkkuus tulosten tallentamisessa ja esittämisessä sekä tutkimusten ja niiden tulosten arvioinnissa. Yleisestä huolellisuudesta huolehtiminen on tutkimusprosessissa ehdottoman tärkeää esimerkiksi tutkittavien henkilöllisyyden paljastamattomuuden näkökulmasta, ja se on merkittävästi ohjannut myös tämän tutkimuksen toteuttamista. Tutkimuseetiikan kannalta hyvään tieteelliseen käytäntöön on yhteydessä myös muiden tutkijoiden työn ja saavutusten huomioiminen niin, että aikaisempia saavutuksia kunnioitetaan ja niihin viitataan asianmukaisella tavalla osana omaa tutkimusta. Tärkeää on siis antaa edeltäville tutkimusjulkaisuille niille kuuluva arvo ja merkitys omassa tutkimuksessa ja niiden tuloksia julkaistessa. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta.) Tutkimuksen menetelmällisten ratkaisujen pohtiminen on jopa yllättävän suurta työtä, sillä esimerkiksi niin aineistonkeruun kuin myös analysoinnin menetelmiä on vertailtava monelta eri kantilta ja suhteutettava tutkittavaan ilmiöön. Pitkällisistä pohdinnoistakin huolimatta olisi

jälkikäteen voitu päätyä myös toisenlaisiin ja mahdollisesti osittain parempiin ratkaisuihin, mutta käytännössä se juuri osoittaa tutkimuksen jatkuvan mahdollisuuden kehittymiseen.

Tämän tutkimuksen pohjalta olisi mahdollista hyvin kiinnostavaa ja erityisesti tärkeää informaatiota tuottavia jatkotutkimuksia. Pelkästään tutkimuksen toteuttaminen eri-ikäisille kohderyhmille, esimerkiksi alakoulun oppilaille tai peräti toisella asteella opiskeleville toisi informaatiota oppilasnäkökulmaisesta luottamuksen ja sosiaalisen vuorovaikutuksen kentästä. Tämän tutkimuksen kohderyhmäksi valikoituivat yläkouluikäiset nuoret, koska heillä on jo lähtökohtaisesti enemmän kompetenssia arvioida luottamukseen ja sosiaaliseen vuorovaikutukseen liittyviä asioita. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, etteikö tutkimuksen toteuttaminen myös nuoremmille olisi mahdollista, sillä esimerkiksi haastattelutilanteen kysymyksenasettelua on mahdollista muokata muotoon, jota myös nuoremmilla lapsilla on mahdollisuus ymmärtää. Arvokasta tutkimustietoa olisi saatavilla myös toiselta asteelta, sillä siinä vaiheessa opiskelijat ovat vielä hieman vanhempia ja samalla lisäksi kokeneempia arvioimaan tutkittavaa ilmiötä. Mielenkiintoinen liike voisi myös olla jakaa toinen aste kahteen osaan, ja toteuttaa tutkimus erikseen sekä ammatillisessa oppilaitoksessa että lukiossa. Opiskelun erilaisen luonteen myötä tutkimustulokset voisivat jopa tietyissä määrin erota toisistaan, mutta ennen tutkimuksien toteuttamista on kyse vain hypoteettisista nostoista.

Tutkimuksen toteuttaminen on ollut kokonaisuudessaan hyvin antoisa ja erityisesti erittäin mielenkiintoinen prosessi. Keskeisin tekijä tutkimukseen kohdistuneen motivaation selittäjä on erityisesti opetustyöskentelyn ja kandidaatintutkielman kautta rakentunut sisäinen kiinnostus tutkittavaa ilmiötä kohtaan. Lisäksi itse kerätyn aineiston analysointi sekä tietysti myös aineistonkeruu ovat olleet kiinnostavia tutkimusprosessin vaiheita, minkä myötä koko prosessista jää henkilökohtaisesti myönteinen käsitys. Tutkimusilmiön prosessointi on herättänyt myös runsaasti ajatuksia varsinaisen kirjoittamisen ulkopuolella; erityisesti, kuinka tutkimustuloksia voisi vielä tehokkaammin soveltaa käytäntöön omassa opetus- ja koulutustyöskentelyssä.

Lähteet

Aho, L. (2002). Koulu, opetus ja oppiminen. Teoksessa Julkunen, M-L. (toim.) Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. (19-36). Helsinki: WSOY.

Alasuutari, P. (2011). Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.

Anttila, J. (2009). *"Hyvä opettaja pitää tarpeeksi tiukkaa kuria"*. Ala- ja yläkoulun päättävien luokkien oppilaiden käsityksiä hyvästä opettajasta. Kasvatustiede, pro gradu -tutkielma.

Helsingin yliopisto: Kasvatustieteiden laitos. Saatavilla:

<http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/80995/gradu03847.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. [luettu 2.4.2019].

Applebaum, B. (1995). Creating a Trusting Atmosphere in the Classroom. *Educational Theory* 45 (4), 443-452.

Backman, M. (1999). *"Hän on niin sanottu uudenaikainen opettaja"*. Kuudesluokkalaisten oppilaiden ja heidän opettajansa käsityksiä hyvästä opettajuudesta sekä kyseisen luokan opettajasta. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto: Opettajankoulutuslaitos. Saatavilla: <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/10408>. [luettu 5.4.2019].

Baier, A. (1986). Trust and antitrust. *Ethics* 96 (2), 231–260. Saatavilla: http://www.jstor.org/stable/2381376?seq=1#page_scan_tab_contents. [luettu 23.2.2019].

Bergin, C. & Bergin, D. (2009). Attachment in the Classroom. *Educational Psychology Review* 21, 141-170.

Brandebo, M.F., Sjöberg, M., Larsson, G., Eid, J. & Olsen, O.K. (2013). Trust in a military context: What contributes to trust in superior and subordinate leaders? *Journal of Trust Research* 3 (2), 125-145. Saatavilla:

<http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/21515581.2013.820029?scroll=top&needAccess=true>. [luettu 24.2.2019].

Brunell, V. & Kupari, P. (1993). Peruskoulu oppimisympäristönä. Teoksessa Brunell, V. & Kupari, P. (toim.) Peruskoulu oppimisympäristönä. Peruskoulun arviointi 90 - tutkimuksen tuloksia. (1-6). Jyväskylän yliopisto: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.

- Burke, C.S, Lazzarra, E.H., Salas, E. & Sims, D.E. (2007). Trust in leadership: A multi-level review and integration. *The Leadership Quarterly* 18 (6), 606-632.
- Cantell, H. (2010). Ratkaiseva vuorovaikutus. Pedagogisia kohtaamisia lasten ja nuorten kanssa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Curby, T. W., Brock, L. L. & Hamre, B. K. (2013). Teacher's emotional support consistency predicts children's achievement gains and social skills. *Early Education and Development* 24 (3), 292–309.
- Eskelinen, N. (2012). Opettaja-oppilas vuorovaikutussuhde yläkoulun terveystiedon opettajien kuvaamana. Pro gradu -tutkielma. Itä-Suomen yliopisto: Hoitotieteen laitos. Saatavilla: http://epublications.uef.fi/pub/urn_nbn-fi_uef-20120448/urn_nbn-fi_uef-20120448.pdf. [luettu 7.3.2019].
- Eskola, J. (2001a). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen tutkimuksen analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin.* (133-157). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2008). Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Vastapaino.
- Estola, E., Kaunisto, S-R., Keski-Filppula, U., Syrjälä, L. & Uitto, M. (2007). Lupa puhua: Kertomisen voima arjessa ja työssä. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Fan, F. A. (2012). Teacher: Students' interpersonal relationships and students' academic achievements in social studies. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 18(4), 483-490.
- Gahagan, J. (1977). Vuorovaikutus, ryhmä ja joukko. Espoo: Weilin+Göös.
- Giddens, A. (1990). The consequences of modernity. Cambridge: Polity press.
- Goddard, R. D., Tschannen-Moran, M. & Hoy, W. (2001). A Multilevel Examination of the Distribution and Effects of Teacher Trust in Students and Parents in Urban Elementary Schools. *The Elementary School Journal* 102, 3-18.
- Gothoni, R. (1990). Vanhusten sosiaaliset verkostot ja sosiaalinen tuki. Tutkimus kalliolaisten ja kiteeläisten vanhusten elämäntilanteesta. Helsinki: Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskus.

Hakala, K. (2007). Paremmiin tietäjän paikka ja toisin tietämisen tila. Opettajuus (ja tutkijuus) pedagogisena suhteena. Helsingin Yliopisto: Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 212.

Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2007). Learning opportunities in preschool and early elementary classrooms. Teoksessa R. Pianta, M. J. Cox & K. L. Snow (toim.) *School Readiness and the Transition Kindergarten in the Era of Accountability*. (49-83). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.

Harinen, P., Laitio, T., Niemivirta, M., Nurmi, J-E., Salmela-Aro, K. (2015). Oppimismotivaatio, kouluviihtyvyys ja hyvinvointi. Teoksessa Ouakrim-Soivio, N., Rinkinen, A. & Karjalainen, T. (toim.) *Tulevaisuuden peruskoulu*. (66-75). Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.

Harjunen, E. (2002). Miten opettaja rakentaa pedagogisen auktoriteetin? Otteita opettajan arjesta. Väitöskirja. Helsingin yliopisto: Opettajankoulutuslaitos.

Heikkinen, H. L. T. & Syrjälä L. (2006). Tiede, totuus ja toimintatutkimus. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä (toim.) *Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat*. (143-162). Helsinki: Kansanvalistusseura.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2001). Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2008). Tutki ja kirjoita; osin uudistettu painos. Helsinki: Tammi.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2004). Tutki ja kirjoita; 10. painos. Helsinki: Tammi.

Hoy, W. K., Smith, P. A. & Sweetland, S. R. (2002). The Development of the Organizational Climate Index for High Schools: Its Measure and Relationship to Faculty Trust. *The High School Journal* 85 (2), 38-49.

Huhtinen, P. (2001). Neuvottelijan vuorovaikutustaidot. Tampere: Puheviestintä Oy Pirkko Huhtinen.

Hämäläinen, J. (2017). Pedagoginen suhde Herman Nohlin mukaan. *Sosiaalipedagoginen Aikakauskirja*, 18, 151-158. Saatavilla:

<https://journal.fi/sosiaalipedagogiikka/article/view/68945>. [luettu 24.3.2019].

Ilmonen, K. & Jokinen, K. (2002). Luottamus modernissa maailmassa. Jyväskylä: Kopijyvä Kustannus Oy.

Jukantupa, S. (2015). Unelmakoulu viidesluokkalaisen silmin. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto: kasvatustieteiden laitos. Saatavilla: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/46193/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201506042183.pdf?sequence=1>. [luettu 10.3.2019].

Jyväskylän yliopisto. (2015). Tieteenfilosofiset suuntaukset. Saatavilla: <https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/metelmapolkuja/metelmapolku/tieteenfilosofiset-suuntaukset>. [luettu 27.3.2019].

Kaikkonen, P. (1999). Hyvä vai huono opettaja? Teoksessa: H. Heikkinen, P. Moilanen & P. Räihä (toim.) Opettajuutta rakentamassa. Kirjoituksia Jouko Karin 60-vuotispäivänä. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 34. (85-90). Jyväskylän yliopisto.

Kansanen, P. (2004). Opetuksen käsitemaailma. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kauppila, R. (2005). Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot. Jyväskylä: PS-kustannus.

Koskenniemi, M. (1982). Yhdessä ja yhteistoimin. Koulu ja sosiaalisuuteen kasvaminen. Helsinki: Otava.

Kotkavirta, J. (2001). Luottamus instituutioihin ja yksilöllinen hyvinvointi. Teoksessa K. Ilmonen (toim.) Sosiaalinen pääoma ja luottamus. (55-68). Jyväskylän yliopisto: SoPhi 42.

Lewicki, R. J. & Bunker, B. B. (1996). Developing and maintaining trust in work relationships. Teoksessa R. M. Kramer & T. R. Tyler (toim.) Trust in organizations: Frontiers of theory and research. (114–139). Thousand Oaks: Sage.

Lewicki, R. J., Mcallister, D. J. & Bies, R. J. (1998). Trust and Distrust: New Relationships and realities. Academy of Management Review 23 (3), 438-458.

Lewicki, R.J. & Tomlinson, E.C. (2003). Trust and Trust building. Julkaistu Beyond Intractability:ssa. Saatavilla: <http://www.beyondintractability.org>. [luettu 5.3.2019].

Lewis, J. D. & Weigert, A. (1985). Trust as a social reality. Social Forces 63 (4), 967-985. Saatavilla: https://www.jstor.org/stable/2578601?seq=1#page_scan_tab_contents. [luettu 11.3.2019].

Litmala, M. (2002). Luottamus – käsitteellisiä näkökohtia. *Lakimies* 2002/1.

Mayer R. C., Davis J.H., & Schoorman F. D. (1995). An integrative model of organizational trust. *Academy of Management Review* 20 (3), 709-734. Saatavilla: https://www.jstor.org/stable/258792?seq=1#page_scan_tab_contents. [luettu 13.3.2019].

Misztal, B. (1996). *Trust in Modern Societies*. Padstow: Polity Press.

Moilanen, P. & Räihä, P. (2001). Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. (44–67). Jyväskylä: PS-kustannus.

Munne, N. (2016). Kannustava ilmapiiri erilaisuudelle. Opettajien keinoja ottaa monenlaiset oppijat huomioon kuvataideluokassa. Kuvataidekasvatuksen koulutusohjelma, pro gradu - tutkielma. Lapin yliopisto. Saatavilla: <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ula-201612191409>. [luettu 1.4.2019].

Mäkelä, K. (1990). Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa: K. Mäkelä (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. (42-61). Helsinki: Gaudeamus.

Määttä, K. & Uusiautti, S. (2012). Pedagoginen auktoriteetti ja pedagoginen rakkaus - yhdessä vai vastakkain? *International Journal of Whole Schooling* 8 (1), 1-19. Saatavilla: <http://docplayer.fi/6432392-International-journal-of-whole-schooling-vol8-1-2012-pedagoginen-auktoriteetti-ja-pedagoginen-rakkaus-yhdessa-vaivastakkain.html>. [luettu 12.3.2019].

Niemelä, M. (2016). Oppilaan sosioemotionaalisen tuen tarve ja opettajaoppilassuhde, opettajan minäpystyvyys ja opettajan tarjoama sosioemotionaalinen tuki - alakoulun 3.–6. – luokkien opettajien näkökulma. Erityispedagogiikan pro gradu –tutkielma. Jyväskylän yliopisto: Kasvatustieteiden laitos. Saatavilla: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/51751/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201610314502.pdf?sequence=1>. [luettu 15.3.2019].

Nurmi, K. E. (1986). *Johdatus kasvatuksen filosofisiin ja historiallisiin perusteisiin*. Helsingin Yliopisto: Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.

Ojakangas, M. (2001). *Pietas. Kasvatuksen mahdollisuus*. Helsinki: Summa.

- Ollila, H. (2015). Kouluhyvinvointi, koulumenestys ja kouluviihtyvyys. Peruskoulun yläluokkalaisten kouluterveyskyselyn tarkastelua. Pro gradu –tutkielma. Lapin yliopisto: Kasvatustieteiden tiedekunta. Saatavilla: <https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/62066/Ollila.Henry.pdf?sequence=2>. [luettu 16.3.2019].
- Opetushallitus. (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Saatavilla: http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf. [luettu 24.2.2019].
- Pelkonen, R. & Louhiala, P. (2002). Ihminen lääketieteellisen tutkimuksen kohteena. Teoksessa S. Karjalainen, V. Launis, R. Pelkonen & J. Pietarinen (toim.) Tutkijan eettiset valinnat. (126-136). Helsinki: Gaudeamus.
- Peltonen, M. & Ruohotie, P. (1992). Oppimismotivaatio. Teoriaa, tutkimuksia ja esimerkkejä oppimishalukkuudesta. Helsinki: Otava.
- Pietarinen, J. & Launis, V. (2002). Etiikan luonne ja alueet. Teoksessa S. Karjalainen, V. Launis, R. Pelkonen & J. Pietarinen (toim.) Tutkijan eettiset valinnat. (42-57). Helsinki: Gaudeamus.
- Piironen-Malmi, U. & Strömberg, S. (2008). Välittämisen pedagogiikka. Helsinki: Tammi.
- Pirhonen, M.-L. (2000). Liikuntaa harrastavien oppilaiden kouluviihtyvyys. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma. Jyväskylän yliopisto: Chydenius-Instituutti. Saatavilla: <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/10133>. [luettu 7.3.2019].
- Pulkkinen, L. (2002). Mukavaa yhdessä – Sosiaalinen alkupääoma ja lapsen sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Raatikainen, E. (2011). Luottamus koulussa. Tutkimus yhdeksännen luokan oppilaiden luottamus- ja epäluottamuskertomuksista ja niiden merkityksestä oppilaiden kouluarjessa. Väitöskirja. Helsingin yliopisto: Käyttäytymistieteiden laitos. Saatavilla: <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/24546/luottamu.pdf?sequence=1>. [luettu 6.3.2019].
- Rantala, T. (2006). Oppimisen iloa etsimässä. Jyväskylä: PS-kustannus.

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006). KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietovarasto. Saatavilla: <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus>. [luettu 28.3.2019].

Salovaara, R. & Honkonen, T. (2011). Rakenna hyvä luokkahenki. Porvoo: Bookwell Oy.

Sinervo, A. (2015). "Opetuksen kulttuurista oppimisen kulttuuriin". Opettajien käsityksiä yksilöllisestä oppimisesta ja kokemuksia yksilöllisten opetuskeinojen käytöstä. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto: Kasvatustieteiden yksikkö. Saatavilla: <http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/97718/GRADU-1436340098b.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. [luettu 3.4.2019].

Sipola, T. (2017). Vuorovaikutustaidot puskevat koulumaailmaan – uusi opetussuunnitelma haastaa somen älämölökeskustelun. Saatavilla: <https://yle.fi/uutiset/3-9451279>. [luettu 23.2.2019].

Sivan, A. & Chan, D. W. K. (2013). Teacher interpersonal behaviour and secondary students' cognitive, affective and moral outcomes in Hong Kong. Learning Environments Research 16 (1), 20-35.

Solatie, J. (2001). Focusryhmät. Kvalitatiiviset ryhmäkeskustelut strategisen markkinointitutkimuksen apuna. Mainostajien liitto. Helsinki: Makeprint.

Syrjäläinen, E. (1994). Etnografinen opetuksen tutkimus: Kouluetnografia. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. (67–112). Helsinki: Kirjayhtymä.

Sztompka, P. (1999). Trust. A sociological theory. Cambridge: Cambridge University Press.

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. (2013). Sosiaalinen pääoma. Saatavilla: <https://thl.fi/fi/web/hyvinvointi-ja-terveyserot/eriarvoisuus/hyvinvointi/sosiaalinenpaaoma>. [luettu 28.2.2019].

Toivonen, Eero. (2009). Sosiaalinen tuki: Vertaileva tutkimus suomalaisten ja yhdysvaltalaisien nuorten saaman sosiaalisen tuen määrästä ja merkityksestä. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma. Tampereen yliopisto: Kasvatustieteiden tiedekunta, opettajankoulutuslaitos Hämeenlinna. Saatavilla

<http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/80796/gradu03704.pdf;sequence=1>. [luettu 1.3.2019].

Tolonen, T. & Palmu, T. (2007). Etnografia, haastattelut ja (valta)positiot. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. (89-112). Tampere: Vastapaino.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). Hyvä tieteellinen käytäntö (HTK). Saatavilla: <https://www.tenk.fi/fi/hyva-tieteellinen-kaytanto>. [luettu 2.5.2019].

Tschannen-Moran, M. & Hoy, W. K. (1998). Trust in Schools: a Conceptual and Empirical Analysis. *Journal of Educational Administration* 36 (4), 334-352.

Tschannen-Moran, M. (2004). Trust in schools. Leadership for Successful Schools. SF: Jossey-Bass A Wiley Imprint.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2002). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 5. uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.

Uusikylä, K. & Atjonen, P. (2007). Didaktiikan perusteet. 4. painos. Helsinki: WSOY.

Uusikylä, K. (2006). Hyvä paha opettaja. Jyväskylä: Minerva Kustannus.

Uusitalo, H. (1991). Tiede, tutkimus ja tutkielma. Johdatus tutkielman maailmaan. Helsinki: WSOY.

Van Houtte, M. (2006). Tracking and teacher satisfaction: The role of study culture and trust. *Journal of Educational Research* 99 (4), 247-256.

Vuorikoski, M. (2004). Viisi opettajaa, viisi tarinaa. Teoksessa M. Vuorikoski & T. Törmä (toim.) Opettaja peilissä. Katse ammatilliseen kasvuun. (20-48). Vantaa. Dark Oy.

Liitteet

Liite 1

Haastatteluteemat

Teema I: Luotettavan ja epäluotettavan opettajan arviointia kokemusten pohjalta

- Kerro luotettavasta opettajasta - sukupuoli, ikä, aineet, milloin toiminut sinun opettajanasi?
- Kerro epäluotettavasta opettajasta - sukupuoli, ikä, aineet, milloin toiminut sinun opettajanasi?

→ Kuvaile miten kyseinen opettaja toimii oppilaiden kanssa, millaisia tunnit yleensä ovat?
Mikä johti luottamuksen tai epäluottamuksen syntymiseen - onko taustalla jokin tapahtuma tai tapahtumaketju?

Teema II: Yleinen luottamus opettajaan liittyen

- Millaisia asioita liität luotettavaan opettajaan?
- Millainen opettajan toiminta voisi rikkoa luottamuksesi häntä kohtaan?
- Mistä tietää, että opettaja välittää oppilaistaan? Missä sen voi huomata?
- Mikäli opettaja on toiminut epäluotettavalla tavalla, kuinka hänen tulisi toimia, jotta luottamus olisi mahdollista voittaa takaisin?

Teema III: Luottamus yhteydessä kouluviihtyvyyteen ja hyvinvointiin

- Viihdytkö koulussa? Miksi? Miksi et?
- Millainen merkitys luotettavilla opettajilla on viihtyvyyteesi? Onko aineiden välillä eroja viihtyvyydessä?
- Tapahtuuko opettajien kanssa epävirallisia kohtaamisia koulussa oppituntien ulkopuolella? Koetko niillä olevan merkitystä luottamuksen tai epäluottamuksen syntymisen kannalta? Koetko niillä olevan merkitystä koulussa viihtymisen kannalta?
- Tarvitseeko koulussa viihtyä? Koetko sillä olevan vaikutusta yleiseen hyvinvointiisi?

Liite 2

Suostumus haastattelumateriaalin käytöstä tutkimustarkoitusta varten

Tutkimuksen nimi: Yläkoululaisten näkemyksiä opettajan vuorovaikutuksellisesta toiminnasta luottamuksen kannalta.

Laitos: Oulun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta (KTK)

Tutkimuksen tekijä: Juho Leinonen

Tutkimuksen tarkoituksena on kartoittaa yläkoululaisten näkemyksiä opettajan vuorovaikutuksellisesta toiminnasta luottamuksen kannalta. Aihekokonaisuuden kannalta keskeistä on saada selville, miten oppilaat arvioivat luottamusta opettajaa kohtaan, sekä ylipäätään opettajan toimintaa erilaisissa vuorovaikutustilanteissa.

Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja voitte koska tahansa peruuttaa suostumuksenne haastattelumateriaalin käytöstä tutkimusta varten.

Annan suostumuksen haastattelumateriaalin käytöstä tutkimustarkoituksiin. _____

En anna suostumusta haastattelumateriaalin käytöstä tutkimustarkoituksiin. _____

Allekirjoitus & nimenselvennys: _____

Paikka & päiväys: _____

Tutkimusaineistoa käsitellään luottamuksellisesti ja nimettömänä, ja tunnistamattomuus taataan kaikissa tutkimusprosessin vaiheissa.

Liite 3

Yläkoululaisten näkemyksiä opettajan vuorovaikutuksellisesta toiminnasta luottamuksen kannalta –tutkimus (S2018 – K2019)

Informaatiokirje vanhemmille / huoltajille

Hyvä äiti, isä tai muu huoltaja!

Nuorene on tänään osallistunut tutkimustarkoituksessa toteutettuun teemahaastatteluun, joka on osa kasvatustieteen alan maisteriohjelman pro gradu –tutkielmaani. Tutkielmani tarkoituksena on kartoittaa yläkoululaisten näkemyksiä opettajan vuorovaikutuksellisesta toiminnasta luottamuksen kannalta.

Haastatteluun osallistuminen on ollut nuorelle vapaaehtoista, ja hän on antanut kirjallisen suostumuksensa haastattelumateriaalin käytöstä tutkimustarkoituksiin. Haastattelu on nauhoitettu nuoren suostumuksella. Tutkijana takaan tutkimukseen osallistuvien nuorten nimettömyyden ja tunnistamattomuuden kaikissa tutkimusprosessin vaiheissa. Vastaan mielelläni kaikenlaisiin kysymyksiin tutkimukseeni liittyen.

Ystävällisin terveisin,

Juho Leinonen

P. *****

Liite 4

Kajaanin kaupunki

Ote viranhaltijapäätöksestä 1 (3)

Perusopetuksen ja nuorisopalveluiden tulosalueen johtaja

12.10.2018, § 5 Muu päätös

Tämä asiakirja on sähköisesti hyväksytty Kajaanin kaupungin asianhallintajärjestelmässä.

KAJDno-2018-234

Tutkimuslupa Juho Leinonen

Asianosainen: Juho Leinonen

Juho Leinonen pyytää tutkimuslupaa pro gradu -tutkielmaansa varten yläkoululaisten näkemyksistä opettajan toiminnasta sosiaalisen vuorovaikutuksen ja luottamuksen kannalta. Kyselytutkimus tehdään ***** koululla 10-15 yläkouluikäiselle henkilölle. Tutkimus ajoittuu lokakuusta 2018 tammikuulle 2019.

Päätöksen peruste

Sivistyslautakunnan delegointipäätös 1.6.2017, 63 §

Päätös

Myönnän Juho Leinoselle pyytämänsä tutkimusluvan ***** koulussa. Lisätietoja asiasta antaa perusopetuksen ja nuorisopalveluiden tulosalueen johtaja Päivi Rissanen, p. *****, sähköposti muodossa etunimi.sukunimi@kajaani.fi

Tiedoksi

Allekirjoitus

Perusopetuksen ja nuorisopalveluiden tulosalueen johtaja Päivi Rissanen

Viranhaltijapäätöksen nähtävänäolo

Päätös julkaistaan Kajaanin kaupungin verkkosivuilla 19.10.2018

Otteen oikeaksi todistaa

Kajaanissa

12.10.2018

Päivi Rissanen

Tiedoksianto asianosaiselle

Ote